

”... jag känner att de ser på varandra med
större tålamod och mera kärlek”

En kvalitativ studie om lärares upplevelser av positiv pedagogik

Ditte Sandholm

Avhandling Pro gradu i specialpedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa 2020

Abstrakt

Författare Sandholm Ditte	Årtal 2020
Arbetets titel ”... jag känner att de ser på varandra med större tålamod och mera kärlek”: En kvalitativ studie om lärares upplevelser av positiv pedagogik	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i specialpedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 62 (70)
Projekt inom vilket arbetet gjorts Arbetet har gjorts i samarbete med Folkhälsan inom forskningsprojektet <i>Styrka, Glädje och Medkänsla</i>	
Referat <p>Positiv pedagogik handlar om undervisning i både traditionella skolfärdigheter och färdigheter för att stödja välbefinnande, och används redan i skolor i tiotals länder världen över (Seligman, 2019). Positiv pedagogik grundar sig på positiv psykologi, ett vetenskapsområde inom psykologin där fokus ligger på människans styrkor och möjligheter (Egidius, u.å.a). Olika interventioner i positiv psykologi har redan utförts i skolorna, men det är skolornas lärare som har möjligheten att långsiktigt integrera positiv pedagogik i sitt arbete. Syftet med studien är att undersöka lärares upplevelser av arbetet med positiv pedagogik under fortbildningen <i>Styrka, Glädje och Medkänsla</i>. Jag ställde följande forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none">1. För vilka ändamål beskriver lärarna att de haft nytta av positiv pedagogik?2. Vilka förändringar beskriver lärarna att kunskapen om och arbetet med positiv pedagogik bidragit till?3. Vilka utmaningar beskriver lärarna att de mött i arbetet med positiv pedagogik? <p>För att besvara forskningsfrågorna valde jag att göra en kvalitativ studie, med en hermeneutisk forskningsansats. Som informanter i studien fungerade deltagare från en fortbildning i positiv pedagogik (<i>Styrka, Glädje och Medkänsla</i>) och materialet i studien utgjordes av informanternas lärloggar (N= 72). Som analysmetod använde jag mig av en kvalitativ innehållsanalys med abduktiv ansats.</p> <p>Resultaten visar på att lärarna haft nytta av positiv pedagogik för lärsamtal och i att ge respons, för att skapa och stärka relationer samt för att stödja elevernas emotionella och sociala utveckling. Lärarna lyfter även fram nyttan för språkstödande ändamål. Lärarna beskriver att positiv pedagogik bidragit till personlig förändring hos dem, bland annat genom ökat välbefinnande och ett positivare synsätt, samt till professionell utveckling, främst förändringar i elevsyn och i interaktionen med elever. Lärarna har även upplevt att arbetet med positiv pedagogik bidragit till en förbättrad kollegialitet samt emotionella förändringar och förändringar i social interaktion hos eleverna. De utmaningar lärarna upplevt handlar om tidsbrist, otillräckligt stöd på arbetsplatsen, elevernas oförmåga att ta emot samt om att de personliga resurserna inte räckt till. Utgående från dessa och informanternas utsagor har jag tolkat även lärarnas arbetsbörda vara en utmaning.</p>	

Positiv pedagogik stöder lärarnas personliga och professionella utveckling. Den professionella utvecklingen är en förutsättning för att en förändring hos eleverna ska ske. Utmaningarna har inte varit ett hinder för arbetet med positiv pedagogik, men dock ett hot för engagemang. Stödet på arbetsplatsen är av avgörande betydelse för att lärarna ska ha krafter att engagera sig i positiv pedagogik. För att få positiv pedagogik att bli en del av verksamhetskulturen krävs mer fortbildning samt engagemang av skolans ledning. Det vore ändå viktigt att studera hur lärarna upplevt det fortsatta arbetet med positiv pedagogik och vilka faktorer som bidragit till det.

Sökord

positiv psykologi, positiv pedagogik, lärarfortbildning, positive psychology positive education, further teacher training, positiivinen psykologia, positiivinen pedagogiikka, opettajien täydennyskoulutus

Innehållsförteckning

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Introduktion och syfte	1
1.2 Min förförståelse	3
1.3 Avhandlingens disposition	3
2 Positiv psykologi	5
2.1 Positiv psykologi som vetenskap	5
2.1.1 Välbefinnande enligt PERMA-teorin.....	5
2.2 Positiva psykologins centrala områden	7
2.2.1 Positiva känslor och flow	7
2.2.2 Mindset och resiliens.....	8
2.2.3 Karaktärsstyrkor	8
2.2.4 Metaforen hinkar	9
3 Positiv pedagogik.....	11
3.1 Positiv psykologi i ett skolsammanhang	11
3.2.1 Positiv pedagogik för hela skolan	12
3.3 Inverkan på elever	13
3.4 Skolpersonalens upplevelser	16
4 Metod.....	18
4.1 Syfte och forskningsfrågor	18
4.2 Kvalitativ forskningsmetod	19
4.2.1 Hermeneutisk forskningsansats.....	19
4.3 Informanter och datainsamling.....	20
4.3.1 Fortbildningen Styrka, Glädje och Medkänsla.....	21
4.3.2 Lärlogg	23

4.4 Kvalitativ innehållsanalys och tolkning	24
4.5 Tillförlitlighet och trovärdighet.....	26
4.6 Forskningsetik	27
5 Resultat.....	29
5.1 Ändamål lärare haft nytta av positiv pedagogik för	29
5.1.1 Stödja elevens emotionella utveckling.....	30
5.1.2 Stödja elevens sociala utveckling.....	32
5.1.3 Skapa och stärka relationer	33
5.1.4 Lärsamtal och respons.....	34
5.1.5 Språkstödjande ändamål.....	35
5.1.6 Sammanfattning och tolkning	35
5.2 Förändringar positiv pedagogik bidragit till.....	37
5.2.1 Personlig förändring hos läraren	37
5.2.2 Professionell utveckling hos läraren	38
5.2.3 Förbättrad kollegialitet	40
5.2.4 Emotionell förändring hos eleven	41
5.2.5 Förändringar i social interaktion mellan eleverna.....	43
5.2.6 Sammanfattning och tolkning	44
5.3 Utmaningar i arbetet med positiv pedagogik	45
5.3.1 Tidsbrist.....	45
5.3.2 Otillräckligt stöd på arbetsplatsen	46
5.3.3 Elevernas oförmåga att ta emot	47
5.3.4 Personliga resurser räcker inte till.....	48
5.3.5 Sammanfattning och tolkning	49
6 Diskussion	51
6.1 Metoddiskussion.....	51

6.1.1 Dattainsamling.....	51
6.1.2 Analysens tillförlitlighet och trovärdighet	52
6.2 Resultatdiskussion.....	54
6.2.1 Positiv pedagogik stöder personlig och professionell utveckling	54
6.2.2 Stödet på arbetsplatsen av avgörande betydelse	56
6.3 En utvidgad förståelse	57
6.4 Slutsatser och förslag på fortsatt forskning	58
Litteraturförteckning.....	60

Bilagor

Bilaga 1: Samtyckesblankett

Bilaga 2: Frågor för lärlogg

Tabeller

Tabell 1: Informanternas lärargrupper.....	21
Tabell 2: Informanternas arbetserfarenhet.....	21
Tabell 3: Sammanställning av resultat.....	29

1 Inledning

I detta kapitel introducerar jag avhandlingens tema och syfte, alltså positiv psykologi, positiv pedagogik och lärarnas upplevelser om arbetet med positiv pedagogik samt beskriver jag hur temat valts. Därefter redogör jag för min förförståelse om temat. Jag avslutar kapitlet med att beskriva avhandlingens disposition.

1.1 Introduktion och syfte

I tiotals länder runt om i världen arbetar man i dagsläget i skolorna med något som kallas för positiv pedagogik (eng. positive education) (Seligman, 2019, s. 16). Målet med positiv pedagogik är att stödja varje elev att hitta sina styrkor och utveckla sin resiliens¹ samt att skapa en inlärningsmiljö som utöver läroämnena fokuserar på att stödja elevens psykosociala utveckling helhetsmässigt (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 10). Fokus i skolan har ändå traditionellt varit på att undervisa färdigheter som förbereder eleverna för vidare studier och arbetslivet, men nu verkar det finnas ett växande behov av att lära elever färdigheter för välbefinnande.

Med tanke på att prevalensen av psykisk ohälsa bland unga i Finland uppskattas ligga kring 20–25 % (Haravuori, Muinonen, & Marttunen, 2016, s. 13) är det inte förvånande att det finns ett behov av metoder som kunde tillämpas i skolan, som skulle stödja elevernas välbefinnande. Skolan har dessutom ett juridiskt ansvar att stödja elevernas hälsa och välbefinnande. I lagen om elev- och studerandevård (1287/2013, §4) finns föreskrivet hur elevhälsan i skolorna ska arrangeras. Enligt förordningarna bör elevhälsan främst fokusera på förebyggande åtgärder samt på att bygga en verksamhetskultur som främjar elevernas välbefinnande. Vidare specificeras att alla som är i kontakt med elever vid läroanstalter har ansvar för att arbeta för god elevhälsa. Fokus har skiftat från individuell elevhälsa, till generell elevhälsa. I praktiken innebär detta att det behövs åtgärder och arbetssätt som kan implementeras i hela skolan för att uppfylla de krav som ställs i elev- och studerandevårdslagen. Positiv pedagogik kunde vara ett sätt att stödja elevernas välbefinnande.

Positiv pedagogik har sin grund i positiv psykologi (eng. positive psychology), ett vetenskapsområde inom psykologin där man studerar de faktorer som ökar välbefinnande samt

¹ förmågan att återhämta sig själv vid motgångar

vad som gör livet värt att leva (APA, u.å.). I Psykologilexikon (Egidius, u.å.a) definieras begreppet positiv psykologi som: *sådan psykologisk teori och praktik som har fokus på styrka, hälsa och möjligheter i stället för på brister och störningar*. Positiv pedagogik definieras i sin tur som undervisning i både traditionella skolfärdigheter och i färdigheter som främjar välbefinnande (Seligman, Ernst, Gilham, Reivich och Linkins, 2009, s. 293). Geelong Grammar School i Australien är en föregångare i arbetet med positiv pedagogik. Arbetet började för ungefär tio år sedan och under denna tidsperiod har också en del forskning gjorts om positiva pedagogikens inverkan på både elever, föräldrar och personal. Resultaten är hoppfulla och visar bland annat ett ökat välbefinnande hos skolans elever. (The Institute of Positive Education, 2019, s. 11, 18.)

I Finland har man relativt nyligen kommit igång med positiv pedagogik och forskningen om ämnet är fortfarande i startgroparna. De studier som hittills utförts har främst fokuserat på vilka effekter positiv pedagogik har på eleverna och studier ur ett lärarperspektiv är ytterst få, även ur en internationell synvinkel. Inom Folkhälsans forskningsprojekt *Styrka, Glädje och Medkänsla* har de studier som hittills publicerats, och som är under utgivning, fokuserat på elevperspektivet samt föräldraskap (Laakso m.fl., 2019; Jakobsson, Fagerlund, Laakso, Eriksson, 2020; Pentti, Fagerlund, Nyström, 2019). Inom projektet har även två pro gradu-avhandlingar med temat positiv psykologi skrivits, men bägge har fokuserat på elevperspektivet (Karlsson, 2018; Söderlund, 2019).

I och med att det är lärarna som i första hand har möjlighet att utnyttja positiv pedagogik med eleverna i skolan, är det av betydelse att undersöka hur lärarna upplever arbetet med positiv pedagogik och vilka faktorer som bidrar till lärarnas upplevelser. Jag valde därför att i denna studie fokusera på lärarperspektivet. Endast genom mera kunskap och förståelse för lärarnas upplevelser av att arbeta med positiv pedagogik, kan lärarna erbjudas stöd för att engagera sig i arbetet med positiv pedagogik långsiktigt. Syftet för denna studie formulerades utgående från detta och lyder som följande: Syftet med studien är att undersöka lärares upplevelser av arbetet med positiv pedagogik under fortbildningen *Styrka, Glädje och Medkänsla*. Genom denna studie vill jag bidra till att utöka forskningen om lärares upplevelser av arbetet med positiv pedagogik, och på så sätt även bidra till att utveckla lärares möjligheter till fortbildning i positiv psykologi och positiv pedagogik.

1.2 Min förförståelse

I denna avhandling har jag valt att använda mig av en hermeneutisk forskningsansats, som jag presenterar mer ingående i metodkapitlet (4.2.1). Näsman och Nyholm (2015, s. 137) säger att det i en hermeneutisk studie är centralt att i ett så tidigt skede som möjligt redogöra för den egna förförståelsen om det fenomen man studerar, så att läsaren kan bedöma hur exempelvis frågeformuleringen eller studiens resultat påverkats av skribentens, alltså min, förförståelse. Jag redogör därför härnäst för min förförståelse om positiv psykologi och positiv pedagogik.

Då jag bestämde mig för att skriva min avhandling inom forskningsprojektet *Styrka, Glädje och Medkänsla* hade jag egentligen ingen kunskap eller förståelse om positiv psykologi eller positiv pedagogik, men jag tyckte temat lät intressant. I och med att jag deltog i en del av fortbildningsdagarna, som informanterna i denna studie deltog i, fick jag grundläggande information om temat och redan då fick jag ta del av fortbildningsdeltagarnas erfarenheter om arbetet. Detta formade min förförståelse till en del. Innan jag påbörjade analysen har jag även bekantat mig med studier och litteratur om positiv psykologi och positiv pedagogik. Största delen av litteraturen har hållit sig positivt eller relativt neutralt till positiv psykologi, men jag har även bekantat mig med några artiklar som kritiserat positiv psykologi. Då jag inledde analysarbetet såg jag positiv pedagogik som ett potentiellt arbetssätt för att främja psykisk hälsa hos både elever och lärare. Jag såg tematiken som viktig med tanke på skolans roll i att stödja elevernas emotionella och sociala utveckling. Jag tänkte dock att positiv pedagogik kunde anses vara tidskrävande, särskilt i en hektisk lärarvardag, vilket kunde ses som en utmaning.

1.3 Avhandlingens disposition

Avhandlingen är uppdelad i fem delar: inledning, teori, metod, resultat och diskussion. Inledningen innefattar en presentation av avhandlingens tema, syfte och disposition. Dessutom redogör jag i inledningen för min förförståelse om fenomenet. Därefter följer teorin, som är uppdelad i två kapitel. I det första kapitlet presenterar jag positiv psykologi och dess centrala innehåll samt diskuterar välbefinnande ur ett vetenskapligt perspektiv. I det andra kapitlet presenterar jag positiva psykologins implementering i skolorna, det vill säga positiv pedagogik, varpå jag beskriver forskning om positiv pedagogik i anknytning till både elever och lärare. I metodkapitlet beskriver jag studiens forskningsansats, informanter, datainsamling och analys samt diskuterar studiens tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter. Sedan följer resultatkapitlet, där jag redovisar undersökningens resultat. Resultatkapitlet innefattar även en

sammanfattning och tolkning av resultaten. Till sist följer diskussionskapitlet, där jag diskuterar studiens metod och resultat. Jag reflekterar även över min utvidgade förståelse om fenomenet. Avslutningsvis presenterar jag studiens slutsatser samt ger förslag på fortsatt forskning.

2 Positiv psykologi

I det här kapitlet redogör jag för bakgrunden och den teoretiska ramen till positiv psykologi samt beskriver PERMA-teorin, en teori för att beskriva och mäta välbefinnande. Därefter introducerar jag centrala teman inom positiv psykologi och exemplifierar dessa.

2.1 Positiv psykologi som vetenskap

Positiv psykologi som begrepp eller ideologi är egentligen inget nytt. Det centrala budskapet om att fokusera på det positiva i människan kommer fram redan i de grekiska filosofernas frågeställningar om vad som är det goda i människan (Petersson & Seligman, 2004, s. 9–10). Också begreppet positiv psykologi har använts för första gången redan på 1950-talet av Abraham Maslow, en av föregångarna inom humanistisk psykologi. Begreppet som Maslow myntade blev dock inte känt i samma grad som positiv psykologi idag. (Seligman, 2019, s. 18–19.) Positiv psykologi, som vi nu känner det, startade vid millennieskiftet som en motrörelse till den sjukdomsfokuserade psykologin, och målet är att studera de faktorer som gör livet värt att leva samt hur man kan bygga ett liv som känns värt att leva (Seligman, 2011, s.1).

Positiv psykologi är ändå en relativt ny vetenskapsgren inom psykologin och bemötandet har inte alltid varit välkomnande. Positiv psykologi har mött en del kritik, bland annat för att framhäva positiviteten för mycket. Positiv psykologi har också kritiserats för att det egentligen inte är något nytt, att det är för tidigt att implementera positiv psykologi (ex. positiv pedagogik) och för att konceptet positivitet inte kan definieras, utan det är frågan om en subjektiv upplevelse. Kritiken har alltså främst riktat sig mot positiva psykologins vetenskaplighet, men inom positiv psykologi förlitar man sig ändå på vetenskaplig praxis. (Ojanen, 2007, s. 23.) En utmaning har varit att på ett vetenskapligt sätt mäta välbefinnande. I följande kapitel redogör jag därför för en modell för att förklara och mäta välbefinnande.

2.1.1 Välbefinnande enligt PERMA-teorin

Inom positiv psykologi är välbefinnande ett centralt tema. Svensk ordbok (2009) definierar välbefinnande som *känslan av att må bra*. Det är alltså frågan om en subjektiv upplevelse, vilket gör det utmanande att både mäta välbefinnande och att definiera de faktorer som främjar välbefinnande. Positiv psykologi är ändå en vedertagen forskningsinriktning inom psykologin. För att bevisa effekten av exempelvis interventioner i positiv psykologi bör fenomenet vara

mätbart. Till en början utformade Seligman (2011, s. 13) teorin *happiness* (glädje eller lycka) för att beskriva positiva psykologins centrala innehåll. Efter ett tag insåg han, att begreppet glädje starkt förknippades med att känna sig glad, och därför inte lämpade sig för att användas i forskningssyfte. Seligman inledde därför arbetet med att utveckla en ny modell för att beskriva och mäta välbefinnande. Enligt Seligman (2011, s. 15–16) kan välbefinnande inte mätas med ett enskilt mått, utan välbefinnande är konstruerat av flera mätbara element. Dessa måste uppfylla vissa kriterier: elementet ska bidra till välbefinnande, människor ska sträva efter det på grund av dess egenvärde samt ska elementet vara definierbart och mätbart skilt från de andra elementen av välbefinnande. Resultatet var den så kallade PERMA-teorin, som bygger på att välbefinnande utgörs av fem element. PERMA är en akronym för de fem elementen av välbefinnande, alltså positiva känslor (*positive emotions*), engagemang (*engagement*), positiva relationer (*positive relationships*), mening (*meaning*) samt ett arbete väl gjort (*accomplishment*). Följande stycken om PERMA-teorins element baseras på Seligman (2011, s. 16–20), om inte annat uppges.

Det första elementet, *positiva känslor*, innefattar hedonistiska känslor som glädje, lycka och stolthet. Känslan av glädje och att man är nöjd med sitt eget liv (eng. life satisfaction) hade en väldigt central roll i Seligmans tidigare teori. Då presenterades de som huvudmål för positiv psykologi, men i PERMA-teorin är de en del av elementet positiva känslor. Det andra elementet, *engagemang*, handlar om känslan av att fullt absorberas i det man håller på med, något som man inom positiv psykologi även kallar för flow. Flow beskriver jag närmare i följande kapitel. De faktorer som utgör positiva känslor och engagemang kan endast bedömas subjektivt, vilket innebär att det är frågan om en personlig upplevelse och bedömning.

Positiva *relationer* är det tredje elementet inom PERMA-teorin. Positiva relationer har en central roll för välbefinnandet, eftersom det positiva i livet sällan sker då man är ensam, utan ofta involverar andra människor på ett eller annat sätt. Enligt forskning påverkar den vänlighet och godhet vi visar mot andra vårt välbefinnande märkbart. Elementet *mening* handlar om både en subjektiv upplevelse av mening, att vara en del av något större än en själv, men innefattar även en objektiv faktor. Ser man tillbaka i historien kan man bedöma någons bidrag till samhället som väldigt meningsfullt, även om ifrågavarande person själv upplevde sitt liv som meningslöst. Likaså kan en händelse som i stunden ansågs vara väldigt meningsfull i dagens läge ha tappat sin mening. Det sista elementet, *ett arbete väl gjort*, handlar om att insatsen man gjort är det avgörande och själva resultatet har egentligen ingen betydelse. Exempelvis kan man ha förlorat en match, men samtidigt ha spelat den bästa match man någonsin gjort. Det handlar

inte om att genom ett välgjort arbete sträva efter något av de andra elementen, till exempel positiva känslor eller relationer, utan att sträva efter egenvärdet i att ha utfört något väl. PERMA-teorin är ändå fortfarande relativt ny, och det empiriska materialet som skulle stödja det ännu begränsat. Teorin har dock tillämpats för att studera välbefinnande i olika sammanhang, exempelvis hos fortbildningsdeltagarna som fungerat som informanter i denna studie.

2.2 Positiva psykologins centrala områden

Forskning och praktik inom positiv psykologi fokuserar alltså på det goda i människan. Teman som man inom positiv psykologi är intresserad av att undersöka är bland annat vad som möjliggör ett gott liv och hur man kan främja ett gott liv, hurdana människors styrkor är och hur de framkommer samt vad som är god samverkan mellan människor (Ojanen, 2007, s. 12). I följande fyra kapitel kommer jag att beskriva mer detaljerat en del centrala områden som anknyter sig till positiv psykologi, både ur ett vetenskapligt och praktiskt perspektiv.

2.2.1 Positiva känslor och flow

Positiva känslor, som glädje, hoppfullhet, stolthet, inspiration, kärlek och tacksamhet, är en central del av positiv psykologi. Enligt Fredrickson (2013, s. 15) har negativa känslor haft en betydande roll för vår överlevnad i akuta situationer, men positiva känslor har hjälpt oss att utvecklas och att anpassa oss. Positiva känslor hjälper oss att vidga vårt synsätt och på så sätt stöder oss i att hitta nya lösningar till problem samt lära oss ny kunskap och nya färdigheter. Fredrickson skapade utgående från detta teorin *broaden-and-build*, som handlar om hur man med hjälp av positiva känslor kan utvidga sitt synsätt och utveckla sina personliga resurser. De personliga resurserna tangerar fysiska, psykiska, sociala och kognitiva faktorer. Fredrickson (2013, s. 17, 23) hänvisar till ett flertal studier och beskriver att positiva känslor bland annat gör vårt tankesätt mer flexibelt, kreativt och mottagligare för ny information samt får oss att känna mer tillit till andra människor och gör oss mer inkluderande mot människor från andra kulturella eller etniska bakgrunder.

Ett annat intresseområde inom positiva psykologin är flow, som anknyter sig till engagemang, som är ett av välbefinnandeelementen inom PERMA-teorin. I ett flow-tillstånd är människan fullt fokuserad på och absorberad av uppgiften, på ett sätt som gör att tid och rum försvinner.

Ett flow-tillstånd kan i princip uppstå i utförandet av vilken uppgift som helst, det är frågan om en subjektiv upplevelse, men det krävs att personen inte störs eller att uppgiften inte är för utmanande. För att nå ett flow-tillstånd krävs att personen upplever sig ha förmågan att klara av uppgiften om hen anstränger sig till det allra yttersta samt att personen har ett tydligt mål och får omedelbart återkoppling på sin prestation. Studier om flow har fokuserat på bland annat hur flow uppstår samt dess inverkar på välbefinnande och prestationer. (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009, s. 195 – 196, 199.)

2.2.2 Mindset och resiliens

Mindset och resiliens har även centrala roller inom positiv psykologi, och dessa hänger även delvis samman. I Psykologilexikon definieras resiliens som förmågan att återhämta sig och klara av svårigheter eller kriser (Egidius, u.å.b). Mindset handlar i sin tur om hur vi ser på oss själva och vår förmåga till utveckling och tillväxt. En elev med ett statiskt mindset ser på sin förmåga att lära sig som något oföränderligt. Elever med statiskt mindset tenderar att ha destruktiva tankemönster då de möter utmaningar, exempelvis tänka att hen inte klarat sig bra i provet eftersom hen är dum eller genom att ge upp vid minsta utmaning. I motsats kan en elev som har ett dynamiskt mindset se på sina förmågor som något som utvecklas ifall hen anstränger sig. En elev med dynamiskt mindset kan även förhålla sig till utmaningar på ett konstruktivare sätt, exempelvis genom att tänka att hen ska försöka ta till en ny strategi och försöka på nytt. Enligt forskning har elevernas mindset visat sig vara en central faktor för hur resilienta elever är då de möter motgångar eller svårigheter. (Dweck, Walton & Cohen, 2015, s. 5.)

2.2.3 Karaktärsstyrkor

Ett annat centralt innehåll inom positiv psykologi är karaktärsstyrkorna, och även i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (hädanefter *Glg*) (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18, 20) betonas vikten av att stödja och uppmuntra eleverna till att hitta sina styrkor. Peterson och Seligman (2004, s. 3–4) ville skapa ett verktyg för att beskriva det goda hos människorna, speciellt de karaktärsstyrkor som möjliggör ett gott liv, eftersom vi redan har verktyg för att beskriva och mäta det som kan vara fel hos en människa. För psykiska sjukdomar finns i dagsläget en gemensam konsensus om klassificering, tack vare diagnosmanualer som DSM och ICD, men psykisk hälsa har hittills i stort sett klassificerats som avsaknaden av psykiska sjukdomar. Genom en gemensam klassifikationsmanual och vokabulär för styrkor

kunde man uppnå en metod att kommunicera om karaktärsstyrkor både bland experter inom området och bland allmänheten.

I arbetet att identifiera dygder och karaktärsstyrkor studerade Peterson och Seligman (2004, s. 13, 15–16) vilka dygder som uppskattats av religiösa filosofer och moralfilosofer. Genom detta kunde sex universella dygder identifieras. För att vidare identifiera karaktärsstyrkorna samarbetade Peterson och Seligman med ett flertal experter inom psykologi och olika organisationer. Dessutom skapade de tio kriterier för att kunna definiera karaktärsstyrkor, som till största del måste uppfyllas för att ett positivt karaktärsdrag kunde klassificeras som en karaktärsstyrka. Peterson och Seligman (2004, s. 13, 33) hade som mål att dygderna och karaktärsstyrkorna skulle vara sådana som värdesätts i alla moderna kulturer. Sammanlagt identifierades 24 karaktärsstyrkor och deras funktion är att vara ett medel för att uttrycka dygderna. Utgående från dessa skapade de en manual om karaktärsstyrkor.

Peterson och Seligman (2004, s. 29–30) har alltså identifierat 6 dygder och inom dessa dygder sammanlagt 24 karaktärsstyrkor. Dygden visdom består av kreativitet, nyfikenhet, omdöme, kunskapstörst samt perspektiv. Dygden mod utgörs av karaktärsstyrkorna mod, uthållighet, ärlighet och entusiasm. Dygden mänsklighet består i sin tur av kärleksfullhet, vänlighet och social intelligens. Samarbete, rättvisa och ledarskap är karaktärsstyrkor inom dygden rättvisa. Dygden måttfullhet kan uttryckas genom karaktärsstyrkorna förlåtelse, ödmjukhet, eftertänksamhet och självkontroll. Dygden transcendens omfattar uppskattning för stort och vackert, tacksamhet, hoppfullhet, humor och andlighet.

Genom tiderna har också flera andra personer försökt klassificera karaktärsstyrkor (Peterson & Seligman, 2004, s. 53). Petersons och Seligmans kategorisering är ett sätt att gå tillväga för klassificering av karaktärsstyrkor. I ett finskt material för att arbeta med karaktärsstyrkor i skolan har man exempelvis lagt till två karaktärsstyrkor: medkänsla, under dygden mänsklighet, och sisu, under dygden mod. Dessa tillägg gjordes för att anpassa karaktärsstyrkorna ännu bättre till ett finländskt samhälle (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016, s. 34.) Även om Peterson och Seligman identifierat universella karaktärsstyrkor, utesluts alltså inte andra karaktärsstyrkor som är specifika för ett samhälle, i detta fall till exempel sisu.

2.2.4 Metaforen hinkar

Metaforen hinkar kommer ofta upp i samband med positiv psykologi. Under 1950-talet började Donald Clifton lägga märke till att psykologin främst fokuserade på det som var fel med

människor, så han bestämde sig för att börja studera det positiva istället för det negativa. Redan tidigt märkte Clifton att våra liv i stort sett formas då vi samverkar med andra människor. Interaktionen mellan människor är sällan neutral, utan den är oftast positiv eller negativ. Möten mellan människor sker dagligen och ofta utan att vi desto mer ägnar dem en tanke, men de påverkar starkt våra liv. Clifton utformade utgående från denna observation metaforen om hinkar för att förenkla och konkretisera fenomenet. (Rath & Clifton, 2004, s. 1–2.)

Hinkarna är en metafor om hur vi påverkar våra medmänniskors mående genom interaktion. Grundtanken är att vi alla har en osynlig hink på vårt huvud. En full hink gör att vi mår väldigt bra, vi är starkare, mer energiska och mer optimistiska. En tom hink har motsatt effekt på oss. Utöver hinken har vi alla även en osynlig skopa. Då vi möter en människa kan vi genom våra ord och handlingar få hen att känna sig bra eller dålig, och således antingen fylla en annan persons hink eller tömma den med vår skopa. Då vi med positiva ord eller handlingar fyller andras hinkar, fyller vi samtidigt också vår egen hink. I situationer där vi med negativa ord eller handlingar tömmer andras hinkar, tömmer vi även vår egen hink. (Rath & Clifton, 2004, s. 5.)

Metaforen om hinkar har använts i flera olika organisationer och sammanhang sedan Clifton kom på den (Rath & Clifton, 2004, s. 2). Leskisenoja (2016, s. 105) använde sig av hinkarna i sin studie om skolglädje, och implementerade teorin i praktiska övningar. I klassen fanns hinkar gjorda av papp som påminde eleverna om och uppmuntrade dem till bland annat att vara vänlig och hjälpsam mot andra. Enligt samma författare fungerade metaforen om hinkar som ett konkret och roligt sätt att öva sociala färdigheter, empati och att ta hänsyn till andra. Hinkar kan alltså vara ett sätt att konkret arbeta med positiva relationer och att sprida positiva känslor till andra. I följande kapitel fördjupar jag hur positiva psykologin anpassats till ett skolsammanhang, det vill säga positiv pedagogik.

3 Positiv pedagogik

I detta kapitel presenterar jag hur positiv psykologi anpassats till ett skolsammanhang, det vill säga positiv pedagogik. Jag beskriver också ett par interventioner i positiv pedagogik samt en modell för att få positiv pedagogik att bli en del av skolans verksamhetskultur. Vidare presenterar jag forskningsresultat som anknyter till de fördelar positiv pedagogik kan medföra för elever samt forskningsresultat om skolpersonalens upplevelser av positiv pedagogik.

3.1 Positiv psykologi i ett skolsammanhang

I skolan fokuserar man för tillfället främst på att lära ut färdigheter som förbereder för studier och arbete. Positiv pedagogik har sin grund i positiv psykologi och målet är att kombinera undervisning av konventionella skolfärdigheter med undervisning i färdigheter som stöder elevernas välbefinnande (Seligman m.fl., 2009 s. 293). Orsakerna till att vi bör inkludera positiv psykologi i skolans verksamhet är exempelvis att prevalensen av depression stadigt ökat samt att en välmående elev har bättre förutsättningar för inläring, vilket ju är det traditionella målet med undervisning (Seligman m.fl., 2009, s. 295). Positiv pedagogik används redan i flera skolor runt om i världen och sakta men säkert har positiv pedagogik också gjort entré i den finska skolvärlden (Seligman, 2019, s. 16). Positiv pedagogik nämns inte explicit i *Glg* men välbefinnandeaspekten lyfts upp även i den. Den grundläggande utbildningens uppdrag är, utöver den allmänbildande utbildningen, att stödja elevens lärande, utveckling samt välbefinnande (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18).

Vilka som helst program kan ändå inte införas i skolorna. I *Glg* sägs att den kunskap som lärs ut i skolorna ska grunda sig på vetenskap (Utbildningsstyrelsen, 2014, s.19). Även Seligman m.fl. (2009, s. 297) påpekar att de metoder och program som används i skolan för att öka elevernas välbefinnande bör vara evidensbaserade. Då arbetet med positiv pedagogik påbörjades, inledde Seligman med en del medforskare arbetet för att undersöka effekterna av två program, ämnade för att öka elevernas välbefinnande. Det första av dem är Penn Resiliency programme (PRP), ett program skapat för att förebygga depression. Genom att lära elever att tänka realistiskt och flexibelt om de utmaningar de möter, vill man öka elevernas förmåga att hantera problem som kan uppstå i en tonårings vardag. I programmet har man också inkluderat undervisning i exempelvis olika coping-metoder, avslappning och kreativ brainstorming. Resultaten ur ett flertal studier har varit lovande. (Seligman m.fl., 2009, s. 297–298.) Positive

psychology programme är i sin tur ett program utformat utgående från positiv psykologi. Målet är att stödja elever att identifiera sina styrkor och att öka användningen av dem. Dessutom vill man genom programmet öka elevernas resiliens, positiva känslor och känsla av meningsfullhet. Programmets resultat visade på bl.a. ökade positiva känslor hos eleverna samt att elevernas sociala färdigheter utvecklats. (Seligman, 2009, s. 300–302.) Efter detta har flera program skapats utgående från principerna för positiv psykologi. Resultaten för en del av dessa fördjupar jag senare.

Införandet av positiv psykologi i ett skolsammanhang började alltså genom olika interventioner, som hade som mål att främja välbefinnande eller förebygga psykisk ohälsa. Genom studier kunde man konstatera att det fanns ett vetenskapligt argument för att införa positiv pedagogik i skolor. Det som ändå bör noteras är att interventioner för att främja välbefinnande, som begränsar sig till en viss klass eller viss årskurs, är mindre effektiva än om åtgärderna skulle riktas till hela skolan, alltså både personal, elever och föräldrar (Institute of Positive Education, 2019, s. 15). I följande avsnitt redogör jag därför för en modell för att arbeta med positiv pedagogik i hela skolan och få den positiva pedagogiken att bli en del av verksamhetskulturen.

3.2.1 Positiv pedagogik för hela skolan

Geelong Grammar School (GGS) har varit en av pionjärerna inom positiv pedagogik. I skolan har man utarbetat en modell (*learn it, live it, teach it, embed it*) för att arbeta med positiv pedagogik i hela skolan, och på det sättet få positiv pedagogik att genomsyra verksamhetskulturen. I GGS har man sex huvudområden som man fokuserar på för att uppnå ett så högt välbefinnande som möjligt, vilket även kallas för att få människor att *blomstra* (eng. flourish). Elementen är positiva känslor, engagemang, relationer, mening, ett arbete väl gjort samt hälsa. De fem första elementen utgår från PERMA-modellen för välbefinnande, men i skolan har man också valt att betona positiv hälsa, eftersom fysisk hälsa enligt forskning också är kopplat till psykisk hälsa. (Hoare, Bott & Robinson, 2017, s. 59.)

Modellen innefattar fyra komponenter. Den första komponenten, *Learn it*, är startpunkten för att arbetet med positiv pedagogik ens ska kunna börja. Detta kräver att hela skolans personal, också de som inte arbetar i klassrummen, lär sig om välbefinnande samt om positiv pedagogik och positiv psykologi. De ska även ha möjlighet till att reflektera vad detta innebär för deras eget liv. Fortbildning ordnas därför för alla nyanställda och även föräldrar erbjuds möjligheten till att delta i en kurs i positiv pedagogik. Elementet *Live it* syftar på att man efter att ha lärt sig

om positiv pedagogik först måste leva enligt principerna som introducerats. Detta innebär att exempelvis ta till sina styrkor vid utmanande situationer eller utöva mindfulness för att stödja sitt eget välbefinnande. Först när man själv lever enligt principerna för positiv pedagogik kan man lära ut det. Då kommer man till det tredje stadiet, *Teach it*, där nyckelkoncepten i relation till välbefinnande lärs ut och eleverna ges möjlighet att utöva de nya färdigheterna. Detta görs både genom explicita lektioner i positiv pedagogik och genom att integrera tankesätt och övningar till övriga skolämnen. Ett exempel på detta är att i modersmål analysera utgående från litteratur hur karaktärernas beteende styrs av deras känslor och uppfattningar. Det sista steget, *Embed it*, innebär att positiv pedagogik blir en del av hela verksamheten och genomsyrar verksamhetskulturen. Detta kräver bland annat att gemensamma policyn och aktiviteter för att öka välbefinnande införs samt att skolans ledning intar en aktiv roll (Hoare m.fl., 2017, s. 61–63.) Modellen har utvecklats sedan projektet startade i GGS för dryga tio år sedan och i samverkan med varandra möjliggör de fyra komponenterna att positiv pedagogik genomsyrar hela verksamheten (Hoare m.fl., 2017, s. 60).

Det är ändå ingen enkel uppgift och det är i få skolor man har lyckats med att få positiv pedagogik att bli en del av verksamhetskulturen. Hoare m.fl. (2017, s. 64) påminner om att alla delar i deras modell måste vara med, annars fungerar inte konceptet. Det är självklart att positiv pedagogik inte kan implementeras om kunskap fattas (*Learn it*), men vilken blir skillnaden då exempelvis lärarna lär ut men inte lever enligt samma principer? Enligt författarna till artikeln upplevs innehållet i positiv pedagogik då som hyckleri. Det är alltså centralt att alla delar i modellen finns med och att dessa sammanvävs till en helhet.

3.3 Inverkan på elever

Det har utförts flera studier om hur olika faktorer kring välbefinnande, psykisk hälsa samt akademiska prestationer påverkas av interventioner som utformats utgående från principerna för positiv pedagogik. I ett flertal studier har man kunnat visa på att positiv pedagogik bidragit till ett ökat välbefinnande hos eleverna (Institute of Positive Education, 2019; Roth, Suldo, & Ferron, 2017; Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon, 2016). Eleverna upplever efter interventionerna också mera positiva känslor (Roth m.fl., 2017; Shoshani & Steinmetz, 2013; Shoshani m.fl., 2016; Suldo m.fl., 2015;). Studien av Shoshani och Steinmetz (2013) visade att interventionen bidragit till ett bättre självförtroende, en ökad tro på sin egen förmåga samt ökad optimism hos eleverna. Kwok, Gu & Tong Kai Kit (2016) fann i sin studie att interventioner i

positiv psykologi ökat elevernas hoppfullhet och tacksamhet och Suldo m.fl. (2015) noterade att eleverna blivit mer nöjda med sig själva. Institute of Positive Education (2019) och Shoshani m.fl. (2016) rapporterar att elevers relationer till sina jämnåriga har ökat och förbättrats tack vare positiv pedagogik. Positiv pedagogik har också påverkat elevernas akademiska prestationer gynnsamt (Shoshani m.fl., 2016). I två studier visade resultaten på att eleverna efter interventionen dessutom var mer positivt inställda till skolarbete och inlärnin (Shoshani m.fl., 2016; Vuorinen, Erikivi & Uusitalo-Malmivaara, 2019).

Bevisen på huruvida interventioner i positiv pedagogik påverkar elevers tillfredsställelse med sitt liv är blandade. I ett flertal studier har elevernas tillfredsställelse med sitt liv ökat (Institute of positive education, 2019; Kwok m.fl., 2016; Roth m.fl., 2017; Suldo, 2015;), men i andra studier har den förblivit oföränderlig (Shoshani & Steinmetz, 2013; Shoshani m.fl., 2016). I de studier där tillfredsställelsen med livet inte hade förändrats, hade eleverna tagit del av Maytiv-programmet, ett skolbaserat interventionsprogram i positiv psykologi, ämnat för att främja elevernas välbefinnande. Det är ändå inte enkelt att mäta tillfredsställelsen med livet, eftersom det är frågan om ett väldigt brett och generellt mått.

En annan aktuell faktor som studerats är ifall man genom positiv pedagogik kan minska eller förebygga psykisk ohälsa hos eleverna. Elever som tagit del av interventioner i positiv pedagogik har efter interventionen uppvisat mindre depressiva symptom och de har upplevt mindre ångest (Burckhardt, Manicavasagar, Batterham, & Hadzi-Pavlovic, 2016; Shoshani & Steinmetz, 2013). Också elevernas upplevelse av stress har minskat (Burckhardt m.fl., 2016). Elever som fått ta del av positiv pedagogik använder sig av mer konstruktiva strategier då de möter utmaningar eller motgångar i sitt liv (Institute of Positive Education, 2019). Shoshani m.fl. (2016) fann i sin studie att elevernas negativa känslor minskade, medan Suldo m.fl. (2015) inte kunde visa på att interventionen skulle ha påverkat mängden negativa känslor hos eleverna.

Penn Resiliency Program (PRP) är en av de skolbaserade interventioner som skapats för att minska depression bland elever och öka deras välbefinnande och som undersökts i stor utsträckning. Seligman (2011, s. 82) har sammanfattat de mest centrala forskningsresultaten kring PRP:s effekter: interventionen minskar depressiva symptom, minskar hopplöshet och ökar optimism, ökar välbefinnande samt främjar fysisk hälsa hos eleverna. Dessa överensstämmer i stort sett med de studiers resultat som presenterats ovan. Dock menar Bastounis, Callaghan, Banerjee och Michail (2016) i sin studie att de genom en meta-analys av studier om PRPs effekter, inte funnit några bevis på att PRP signifikant skulle minska elevers

depression eller ångest. Seligman (2011) hävdar också att PRP har en gynnsam inverkan på elevers beteendeproblematik och hänvisar till resultaten av en studie, men klargör inte vilken studie det är frågan om. Vuorinen m.fl. (2019) fann i sin studie att pojkar visade en minskad tendens till aggressivitet efter interventionen. I andra studier har man inte funnit att interventioner i positiv pedagogik skulle ha minskat elevers beteendeproblem (Roth m.fl., 2017; Suldo m.fl., 2015), så resultaten är motstridiga. Utgående från detta är det svårt att dra slutsatser om positiv pedagogik faktiskt kan minska beteendeproblematik, och för detta ändamål skulle mer forskning behövas.

Inom forskningsprojektet *Styrka, Glädje och Medkänsla* är en studie, berörande de effekter ett program i positiv pedagogik haft på elever, under utgivning. I den fann man en ökning i positiv affekt samt en större grad av positiv affekt i jämförelse med negativ affekt, hos de elever som tagit del av programmet. Interventionen hade även en gynnsam inverkan på mängden negativ affekt som eleverna upplevde dagligen. Övrigt data, som samlats in genom andra metoder, stöder resultatet och visar på att eleverna gynnsats av programmet. (Laakso m.fl., 2020.) Även i de två pro gradu-avhandlingar inom samma forskningsprojekt, som gjorts innan denna studie, har fokus legat på elevperspektivet. Söderlund (2019) har studerat elevernas upplevda nytta av en intervention i positiv psykologi. Resultaten visar att eleverna anser det varit nyttigt att lära sig om styrkor, vilket har bidragit till en tydligare självbild, ökad självkännedom och bättre självförtroende. Dessutom ansåg eleverna att deras användning av styrkor hade ökat och att de fått en större förståelse för styrkor hos andra. Studiens resultat visar även att elevernas medvetenhet om hur det egna agerandet påverkar andra ökat och att de börjat agera annorlunda gentemot andra. I studien av Karlsson (2018) låg fokus på en utvärdering av hur eleverna upplevt arbetet med personliga styrkor och positiva känslor. Studiens resultat visar på att eleverna fått verktyg för att öka sitt eget välbefinnande samt att de upplevde att de förändrats på personligt plan.

Det finns alltså många gynnsamma fördelar med positiv pedagogik för eleverna. En del av effekterna har bevisats i flera studier, men om en del faktorerers effekter finns det motstridiga resultat. För att sammanfatta så främjar alltså positiv pedagogik bevisligen psykisk hälsa och elevernas välbefinnande, samtidigt som den förebygger och minskar psykisk ohälsa bland elever.

3.4 Skolpersonalens upplevelser

Som jag tidigare nämnt, finns det inga studier som gjorts i Svenskfinland där man skulle undersöka lärarnas upplevelser av positiv pedagogik, och internationellt sett finns det inte heller många studier som skulle tangera ämnet. De studier som hittills utförts kring positiv pedagogik, både i Finland och internationellt, har i stor utsträckning fokuserat på hur interventioner i positiv pedagogik gynnat eleverna. Det finns alltså överlag få studier om lärares upplevelser kring positiv pedagogik. Jag kommer nu att lyfta fram några studier där också lärarnas upplevelser kommit fram.

I en finskspråkig pro gradu-avhandling, om lärarnas upplevelser av arbetet med positiv pedagogik, nämns några ändamål där lärarna upplever att de haft nytta av positiv pedagogik. Resultaten för denna undersökning visar att lärarna använt sig av positiv pedagogik för att arbeta med emotionella färdigheter. I det arbetet hade karaktärsstyrkorna haft en central roll. Lärarna hade även märkt att styrkeorden blivit en del av elevernas dagliga vokabulär. Dessutom beskrev de att de utnyttjat positiv pedagogik för utvärdering och lärsamtal. (Isopahkala, 2019, s. 69, 73–74.)

I en studie av Vuorinen m.fl. (2019, s. 51) intervjuades sju lärare om deras upplevelser av att ha varit med om att implementera en intervention i positiv pedagogik. Även om intervjuresultaten främst fokuserade på hur interventionen påverkat eleverna, framkom ändå ur intervjuerna att lärare hade upplevt en förändring i sitt sätt att undervisa samt att de börjat se på alla elever på ett nytt sätt. I denna studie var det ändå frågan om en enskild intervention, i en enskild klass.

Under de senaste tio åren har positiv pedagogik etablerats i hela GGS, och därför ger studier vid den skolan ett bredare perspektiv på skolpersonalens upplevelser kring positiv pedagogik. I tioårsrapporten från Institute of Positive Education (2019) framkommer att skolans personal i huvudsak haft positiva upplevelser av den fortbildning de fått i positiv pedagogik samt av hur de kunnat utnyttja sina kunskaper av positiv pedagogik, i både privata och professionella sammanhang. Även i Isopahkalas (2019) undersökning säger lärarna att positiv pedagogik bidragit till att de känner att deras arbete är mer meningsfullt, att de är mer ivriga på sitt arbete och att de fått nya perspektiv. Detta tack vare personlig och professionell utveckling. Ur rapporten av Institute of Positive Education (2019) framkommer även att lärarnas engagemang till positiv pedagogik har ökat då de känt sig kompetenta, haft starka relationer och då de själv

fått ta besluten. Dessutom har man konstaterat att lärarna vid GGS är mindre stressade och mår generellt bättre, i jämförelse med andra lärare i landet.

Även om lärarna i dessa studier i huvudsak haft positiva erfarenheter av positiv pedagogik, har de också mött på en del utmaningar. Som hinder för att engagera sig i positiv pedagogik nämner lärare upplevelsen av att kraven för arbetet med positiv pedagogik är högre än vad deras personliga resurser räcker till samt att de resurser för arbetet i positiv pedagogik som finns i skolan inte fördelas rättvist (Institute of Positive Education, 2019). Enligt Isopahkala (2019) upplever lärarna även den hektiska skolvardagen och tidsbrist som en utmaning.

En annan utmaning som lärarna mött är att engagera och involvera hela skolans personal i positiv pedagogik. Även om de flesta kollegor ställt sig positivt till och varit intresserade av att veta mer, har en del kollegor förhållit sig mer tveksamt till positiv pedagogik (Isopahkala, 2019; Vuorinen m.fl., 2019). I den studie som gjorts vid Institute of Positive Education (2019) lyfter lärarna fram skolledarnas inkonsekventa engagemang till positiv pedagogik som en utmaning. Även i Isopahkalas (2019) studie lyftes ledningens betydelse fram. Lärarna säger att deras arbete med positiv pedagogik underlättades då de hade ledningens stöd, men ledningens negativa hållning kunde även utgöra ett hot för ett framgångsrikt arbete med positiv pedagogik. Lärarna i studien säger rektorns pedagogiska ledarskap vara av avgörande betydelse för att få positiv pedagogik att bli en del av verksamhetskulturen.

4 Metod

I detta kapitel beskriver jag inledningsvis studiens syfte och forskningsfrågor. Efter detta beskriver jag den teoretiska grunden till kvalitativ metod och den hermeneutiska forskningsansatsen jag utgått från. Jag diskuterar även valet av informanter, vilken datainsamlingsmetod jag använt mig av samt hur jag gått tillväga med datainsamlingen. Dessutom redogör jag för hur analysen av materialet utförts. Kapitlet avslutar jag med att diskutera studiens trovärdighet, tillförlitlighet samt etiska aspekter.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

I denna studie ligger fokus på lärarnas upplevelser och beskrivningar. Jag har avgränsat studien till att fokusera på upplevelser hos lärare i årskurserna F–9, som deltagit i fortbildningen *Styrka, Glädje och Medkänsla*, en fortbildning i positiv pedagogik. Fortbildningsdeltagare som inte fungerat som lärare har exkluderats ur denna studie. Syftet med studien är att undersöka lärares upplevelser av arbetet med positiv pedagogik under fortbildningen *Styrka, Glädje och Medkänsla*. Utgående från syftet formulerade jag följande forskningsfrågor:

1. För vilka ändamål beskriver lärarna att de haft nytta av positiv pedagogik?
2. Vilka förändringar beskriver lärarna att kunskapen om och arbetet med positiv pedagogik bidragit till?
3. Vilka utmaningar beskriver lärarna att de mött i arbetet med positiv pedagogik?

Genom den första forskningsfrågan strävar jag efter att identifiera de användningsområden där lärarna upplever positiv pedagogik att vara av nytta och ge mervärde. Med den andra forskningsfrågan vill jag få fram hur positiv pedagogik påverkat både lärarna och deras omgivning, och vad som förändrats efter att arbetet med positiv pedagogik påbörjats. Detta för att identifiera möjliga gynnsamma följder av positiv pedagogik ur ett lärarperspektiv. Forskningsfråga tre fokuserar på utmaningar. Den valde jag att ställa dels för att få fram olika aspekter av upplevelserna av arbetet med positiv pedagogik, dels för att identifiera de områden där utveckling eller stöd fortfarande krävs. Syftet har fungerat som grund för arbetet, medan forskningsfrågorna har preciserats under datainsamling och analys.

4.2 Kvalitativ forskningsmetod

Forskningsmetodik kan delas upp i två tillvägagångssätt: kvantitativ och kvalitativ forskningsmetodik, men de behöver nödvändigtvis inte vara åtskilda utan kan också användas parallellt. Näsman (2015, s. 20) säger att kvantitativ metod passar då man exempelvis vill testa teorier eller hypoteser eller få ett generaliserbart resultat, medan en kvalitativ metod är mer lämplig då man vill få en djup förståelse för ett fenomen eller utveckla teorier. I och med att denna studies syfte är att undersöka lärarnas upplevelser av positiv pedagogik, och därmed få en djupare förståelse för fenomenet, är en studie av kvalitativ karaktär passande.

4.2.1 Hermeneutisk forskningsansats

Hermeneutik handlar om att tolka, förstå och förmedla. Hermeneutiken kan delas upp i tre inriktningar, även om dessa också delvis kan smälta samman och komplettera varandra. Inom existentiellt inriktad hermeneutik strävar man efter att skapa en större förståelse för författaren bakom texten, till och med en större förståelse än vad författarens egen förståelse är. (Westlund, 2009, s. 62–63.) En annan inriktning inom hermeneutiken är allmän tolkningslära, där förståelsen av budskapet är det centrala, och en tredje inriktning är misstankens hermeneutik, inom vilken man primärt vill förstå fenomenet som texten handlar om (Westlund, 2009, s. 64–65). En hermeneutisk forskningsansats är lämplig för exempelvis en studie där syftet är att undersöka upplevelser av ett fenomen (Westlund, 2009, s. 62). I och med att min studie fokuserar på upplevelser av arbetet med positiv pedagogik anser jag att hermeneutisk ansats är passande, mer specifikt misstankens hermeneutik, eftersom fenomenet står i fokus. Valet av en hermeneutisk forskningsansats stöds ytterligare av att jag för att besvara forskningsfrågorna gör tolkningar, utgående från materialet, om lärarnas upplevelser av arbetet med positiv pedagogik.

Inom hermeneutisk analys brukar man tala om att arbeta inom den hermeneutiska cirkeln eller i en hermeneutisk spiral. Sjöström (1994, s. 82) säger att arbetet inom den hermeneutiska cirkeln eller spiralen handlar om att gå mellan del och helhet, för att pröva olika tolkningar av materialet. I praktiken innebär detta att jag som forskare i tolkningen måste pendla mellan en enskild utsaga och den text där utsagan förekommer. Den hermeneutiska spiralen, säger Sjöström (1994, s. 90), är också en metafor för att forskningen aldrig startar från någon nollpunkt, utan man utgår alltid från någon slags förståelse för fenomenet. Förutom de upplevelser man har, formas förståelsen, enligt Westlund (2009, s. 71), även av den litteratur som man läst. I en hermeneutisk studie är det därför centralt att redovisa för sin egen

förförståelse, eftersom den ligger som grund till tolkningen och fördjupningen av förståelsen (Näsman och Nyholm, 2015, s. 137; Sjöström, 1994, s. 83; Westlund, 2009; s. 71). I dataanalysen strävar jag till att vara så objektiv som möjligt, men min förförståelse kommer sannolikt att påverka analysen i någon mån. Jag har mer ingående presenterat min förförståelse redan i inledningen, för att ge läsaren en möjlighet att bedöma hur förförståelsen påverkat studiens olika skeden, men sammanfattar den kort även här. Då jag påbörjade arbetet med studien hade jag ingen kunskap om varken positiv psykologi eller positiv pedagogik. Under processen har min förförståelse formats av de fortbildningstillfällen jag deltagit i samt litteratur och studier jag bekantat mig med. Vid inledningen av analysarbetet såg jag positiv pedagogik som ett potentiellt arbetssätt för att främja välbefinnande, men tänkte också att tidsbristen kunde vara en utmaning.

4.3 Informanter och datainsamling

I en kvalitativ studie är oftast antalet av informanter inte särskilt relevant, utan istället bör man som forskare välja informanter som vet så mycket om det som studeras som möjligt (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 98). Informanterna i denna studie är deltagare från fortbildningen *Styrka, Glädje och Medkänsla*, och i och med att syftet är att studera dessa lärares upplevelser som deltagit i denna fortbildning föll det sig naturligt att alla deltagare i fortbildningen kunde vara potentiella informanter. Vid första fortbildningstillfället fick alla deltagare information om denna studie och fick en samtyckesblankett (bilaga 1) att bekanta sig med, som innehöll en kort sammanfattning över den planerade studien. Av drygt 100 deltagare gav 87 deltagare (81%) sitt samtycke till att delta i studien.

Informanterna är i huvudsak klass-, special- eller ämneslärare, men bland deltagarna finns också förskollärare, timlärare, studiehandledare, kuratorer, assistenter och rektorer. Jag valde ändå att utesluta informanter som inte fungerade som lärare, eftersom jag ville få en homogenare grupp av informanter. Studiehandledare inkluderades ändå eftersom de ansvarar för elevhandledning i skolan, och elevhandledning beskrivs i *Glug* (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 443) som ett läroämne med egna mål. Nedan (tabell 1) anges antalet informanter i respektive lärargrupp och den procentuella fördelningen av informanter i de olika lärargrupperna. En del informanter har uppgett sin tillhörighet till två lärargrupper och då har båda registrerats. Gruppen övriga innefattar förskollärare, timlärare och studiehandledare. Det totala antalet informanter är 72.

Tabell 1.
Informanternas lärargrupp

Lärargrupp	Antal	Procent (%)
Klasslärare	46	62,2
Speciallärare	15	20,3
Ämneslärare	7	9,5
Övriga	6	8,1

Informanterna som deltog i fortbildningen hade varierande mängd arbetserfarenhet som lärare. Nedan (tabell 2) åskådliggörs informanternas arbetserfarenhet samt den procentuella andelen av arbetserfarenheten hos informanterna.

Tabell 2.
Informanternas arbetserfarenhet (år)

Arbetserfarenhet	Antal	Procent (%)
0–3 år	9	12,5
4–10 år	12	16,7
11–20 år	30	41,7
21–30 år	16	22,2
över 30 år	5	6,9

4.3.1 Fortbildningen Styrka, Glädje och Medkänsla

Alla informanter i denna studie har deltagit i en fortbildning i positiv pedagogik, som riktat sig specifikt till skolpersonal. Fortbildning i positiv pedagogik har tidigare arrangerats som punktinsatser och inom forskningsprojektet *Styrka, Glädje och Medkänsla*, men denna fortbildning var den första systematiska, längre fortbildningen i positiv pedagogik som erbjudits på svenska i Finland. Fortbildningen finansierades av Utbildningsstyrelsen och arrangerades i samarbete mellan Centret för livslångt lärande vid Åbo Akademi och Folkhälsan. Fortbildningen arrangerades under året 2019 på fyra orter i Svenskfinland: Åbo, Jakobstad, Vasa och Borgå. Fortbildningen bestod i sin helhet av fyra regionala fortbildningsdagar, på respektive ort, samt en gemensam seminariedag där samtliga fortbildningsdeltagare samlades för en gemensam avslutning. Fortbildningens innehåll var uppdelat i fyra delområden, ett per

fortbildningsdag, och jag kommer till näst att kort presentera det centrala innehållet i respektive fortbildningsdag, för att ge en bättre överblick av informanternas utgångspunkt. Jag deltog själv i tre av fyra fortbildningstillfällen och baserar följande information om innehållet på mina egna observationer samt föreläsningsunderlagen som använts under fortbildningen.

Under det första fortbildningstillfället introducerades först den positiva psykologins teoretiska grund och historia. Centrala aspekter var välbefinnande (PERMA-teorin) och argument till varför positiv psykologi kunde implementeras i skolor. Dagens tema var *ett positivt jag – om mina värderingar, styrkor och ökad självkänsla*. Innan fortbildningen hade deltagarna ombetts att utföra via- karaktärstestet², för att ha en grund att utgå ifrån i diskussioner och övningar. Fortbildningsdeltagarna fick ta del av både diskussioner och övningar där de skulle identifiera styrkor hos exempelvis sig själva, i bilder, hos kollegor och hos elever samt reflektera kring hur man på bästa sätt kan använda dem. Dessutom fick deltagarna diskutera och planera hur de kunde implementera styrkearbete antingen i sin egen klass eller i kollegiet.

Det andra fortbildningstillfället fokuserade på *positiva känslor – att ta vara på och odla* samt positiva respektive negativa känslors inverkan på elevernas förmåga till inläring. Fortbildningsdeltagarna fick lära sig hur man kan öka positiva känslor samt hur man kan sprida positiva känslor vidare. Känslor som behandlades var exempelvis hopp, glädje och tacksamhet. Under tillfället fick fortbildningsdeltagarna också bekanta sig med metaforen hinkar (se 2.2.4).

Fortbildningsdag tre koncentrerade sig på *att stärka positiva relationer i skolvärlden*, både i relation till elever och till kollegor. Fortbildningen fokuserade på att ge deltagarna praktiska verktyg för att stärka goda relationer och skapa förutsättningar för konstruktiv konflikthantering. Exempelvis fick deltagarna lära sig om BUS-modellen, som kan användas för att hantera konfliktsituationer vänligt, men bestämt.

Temat för den sista fortbildningsdagen var *positiva tankar och engagemang*. Temana var realistisk hoppfullhet, mindset och resiliens. Fortbildningsdeltagarna introducerades till sätt att stärka elevernas realistiska hoppfullhet, vilket i praktiken innebär att lära eleverna strategier att nå sina mål. Deltagarna fick också lära sig om hur man genom att tänka högt och sätta ord på jobbiga situationer kan stärka elevernas resiliens, det vill säga förmåga att återhämta sig vid motgångar. Det sista centrala temat var mindset, alltså hur vi ser på oss själva och vår förmåga

² Ett test för att hjälpa identifiera egna karaktärsstyrkor, hittas på <https://www.viacharacter.org/>

att utvecklas: statiskt eller dynamiskt. Fortbildningsdeltagarna fick lära sig om hur man kan stödja eleverna att nå ett dynamiskt mindset.

I början på varje fortbildningsdag, bortsett från den första, samlades deltagarna i mindre grupper för att diskutera hur de tillämpat kunskapen från föregående fortbildningsdag. I slutet av fortbildningsdagen samlades deltagarna i samma smågrupper för att diskutera och planera hur de kunde implementera det de lärt sig under dagen i sina egna klassrum. Oftast tilldelades deltagarna också en hemuppgift, som skulle göras mellan fortbildningstillfällena. Utöver detta ombads deltagarna skriva en lärlogg, innehållande reflektioner om fortbildningsinnehåll, hur de implementerat den nya kunskapen i sitt arbete samt om hur de upplevt arbetet med positiv pedagogik. Dessutom ombads deltagarna vid fortbildningens början samt vid dess slut fylla i två enkäter för att också kvantitativt kartlägga fortbildningens effekter. I det ena mättes deltagarnas välbefinnande med hjälp av PERMA, och i det andra mättes deltagarnas upplevelse av utmattningssymptom med hjälp av Maslach Burnout Inventory för lärare.

4.3.2 Lärlogg

I hermeneutiska studier kan materialet samlas in på flera sätt, men man bör sträva efter att få ett så omfattande material att man kan besvara forskningsfrågorna (Sjöström, 1994, s. 80). Materialet i hermeneutiska studier är oftast texter, och texterna kan ha skrivits av informanten själv, exempelvis dagböcker, eller av forskaren, till exempel transkribering av intervju (Näsman, 2015, s. 26). Tuomi och Sarajärvi (2018, s. 96) delar upp skriftligt material som kan användas i forskningssyfte i privata dokument och produkter från massmedia. Privata dokument kan exempelvis vara brev, tal eller dagböcker. Data som använts i denna studie är lärloggar, vilka klassas som privata dokument. Jag har valt att använda mig av begreppet lärlogg, eftersom psykologilexikons (Egidius, u.å.c) definition av en lärlogg motsvarar funktionen av det dokument som deltagarna skrivit. En lärlogg är enligt psykologilexikon: *Anteckningar som görs på ett systematiskt sätt om hur ett lärande tar form, problem man stöter på, insikter som man får, reflektioner man gör och hur själva lärandet bedrivs och sker.*

Westlund (2009, s. 73) säger att man i en hermeneutisk studie bör ge informanterna utrymme att skriva fritt om sina egna upplevelser och att jag som forskare bör undvika att styra allt för hårt. Deltagarna har skrivit lärlogg på webbplatsen *itslearning*³, genom vilken deltagarna

³ www.itslearning.com

också fick ta del av allt kursmaterial. Deltagarna hade möjlighet att skriva på sin lärlogg under hela kursen, alltså i ungefär elva månader. Då fortbildningsdeltagarna skrev sina lärloggar hade de några frågor till stöd (bilaga 2) för att komma igång med skrivandet, men frågorna var inte obligatoriska att besvara. De fungerade mer som en slags ram för aspekter man gärna kunde ta upp till diskussion i sin lärlogg, särskilt ifall man upplevde skrivprocessen som mer utmanande.

Tuomi och Sarajärvi (2018, s. 96) poängterar också att då man använder sig av privata dokument är man som forskare beroende av skribentens uttrycksförmåga, och kan i sämsta fall få ett väldigt knapert material. Jag var medveten om denna risk och valde därför att redan vid insamling av samtyckesblanketter preliminärt kartlägga intresset för att ställa upp på en intervju, som ett komplement till lärloggen. Av de 87 som gett sitt samtycke har 13 valt att inte skriva lärlogg och 2 informanter har exkluderats eftersom de inte arbetar som lärare. Mitt slutliga sampel består därför av 72 lärloggar. Jag bedömde ändå det insamlade materialet vara tillräckligt omfattande för att besvara forskningsfrågorna i denna studie, och därför utfördes inga intervjuer.

4.4 Kvalitativ innehållsanalys och tolkning

Inom hermeneutiken finns det ingen allmän modell för hur analysen och tolkningsprocessen ska utföras (Westlund, 2009, s. 70). Jag har i denna studie valt att använda mig av kvalitativ innehållsanalys som analysmetod. I kvalitativa studier används innehållsanalys, enligt Östman-Myllyoja och Nyström (2015, s. 102), då syftet är att förstå upplevelser och fenomen, och med tanke på denna studies syfte anser jag valet av analysmetod vara motiverat. I en kvalitativ innehållsanalys kan man ha olika angreppssätt på materialet. I denna studie har jag valt att närma mig materialet abduktivt, det vill säga genom en pendling mellan empiri och teori. Paavola och Hakkarainen (2006, s. 271) säger att man med ett abduktivt angreppssätt till en början utgår från sitt data och de observationer man gör. Jag började alltså med att läsa alla lärdagböcker för att få en överblick över materialet.

Det första steget i en innehållsanalys är, enligt Tuomi och Sarajärvi (2018, s. 122), att reducera materialet genom att skala bort det som inte motsvarar studiens syfte. Eftersom jag valt ett abduktivt arbetssätt utgick jag från mitt syfte för att identifiera de utsagor som är relevanta för min studie. I läsprocessen lyftes tre aspekter fram: ändamål som lärarna utnyttjat positiv pedagogik för, förändringar positiv pedagogik bidragit till samt utmaningar som lärarna mött i arbetet med positiv pedagogik. Utgående från dessa formulerades forskningsfrågorna.

Sjöström (1994, s. 81) påminner om att man i analysen systematiskt måste söka fram de utsagor som motsvarar forskningsfrågorna, för att undvika att man väljer utsagor utgående från sin förförståelse. Jag läste igenom materialet på nytt med noggrannhet och i detta skede strök jag under alla utsagor som gav svar på någon av de tre forskningsfrågorna. Utsagorna markerades med en av tre färger för att indikera vilken forskningsfråga utsagan gav svar på. I och med att informanterna inte ombetts svar på specifika frågor gjorde jag redan vid det här laget en del tolkningsarbete. Då jag läste lärloggarna tolkade jag utsagor där informanten uttryckt att positiv pedagogik gett mervärde i arbetet för ett visst ändamål eller utsagor där informanten bedömt att arbetssättet fungerat för ett visst ändamål, att besvara forskningsfråga ett. Jag tolkade utsagor där informanten genom komparativa uttryck (mer, bättre, mindre), tidsjämförelser eller genom att använda uttryck som indikerar förändring, exempelvis *blivit*, *börjat* eller *utökat*, handla om förändringar och därmed besvara forskningsfråga två. Utsagor där informanten uttryckte att något varit utmanande eller svårt, eller uttryckte att något bidragit till att arbetet med positiv pedagogik inte framskridit på önskat sätt, tolkade jag besvara forskningsfråga tre.

Följande steg var att klippa ut varje utsaga. Sjöström (1994, s. 81) säger att det är centralt att kunna återvända till materialet och granska sammanhanget av en utsaga särskilt då man gör en tolkning. Då jag klippte ut utsagorna fick varje lärlogg ett eget nummer och utsagorna ur lärloggen markerade jag med samma nummer. Detta gjorde jag för att vid behov kunna koppla ihop utsaga och lärlogg, för att granska kontexten av utsagan.

Nästa steg i en innehållsanalys är att gruppera utsagorna enligt det fenomen de beskriver (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Jag inledde med att gruppera utsagorna enligt vilken forskningsfråga de besvarade. Sedan gick jag igenom varje utsaga för att identifiera den meningsbärande enheten och tematiken. Utsagorna kondenserades till nyckelbegrepp som beskrev det centrala i utsagan, exempelvis tidsbrist eller kollegialitet. Utsagor med motsvarande tematik grupperades tillsammans. På detta sätt skapades de olika kategorierna. Då jag påbörjade resultatredovisningen insåg jag en brist i min kategorisering för en av forskningsfrågorna, vilket resulterade i att jag gick igenom utsagorna en gång till och reviderade kategoriseringen en aning för forskningsfråga två. Utsagorna i de olika kategorierna skannades sedan in för att få dem i elektroniskt format och ha dem till hands vid resultatredovisningen.

Det abduktiva angreppssättet innebär även att de idéer som lyfts fram ur materialet sedan testas med hjälp av olika teorier och hypoteser (Paavola & Hakkarainen, 2006, s. 271). I mitt fall handlar teorier och hypoteser om min förförståelse, de få studier som finns om ämnet sedan

tidigare samt PERMA-teorin. I tolkningsprocessen har jag strävat till att jämföra min tolkning med min förförståelse, för att märka ifall den styrt tolkningen. Östman-Myllyoja och Nyström (2015, s. 107) menar att innehållsanalysen har drag av den hermeneutiska cirkeln, där man i tolkningen pendlar mellan helhet, del och helhet, och sedan skapar mönster utgående från den slutliga helheten. Då jag gjort innehållsanalysen har jag både i analysen och tolkningen av utsagorna gått tillbaka till kontexten för att granska rimligheten i min analys och tolkning. Inom ett abduktivt arbetssätt är det heller inte frågan om en linjär rörelse mellan empirin och teorin, utan jag har pendlat mellan att se min tolkning dels i ljuset av utsagans kontext, dels i ljuset av teorin och min egen förförståelse. Den slutliga tolkning jag gjort om utsagan har jag strävat att motivera med hjälp av citat och genom att tydliggöra utsagans kontext.

Då jag redovisat resultaten har jag oidentifierat citaten så att informanten inte kan kännas igen. Namn på platser och personer har jag redigerat till oidentifierbara begrepp som exempelvis elev, skola eller kollega. Begrepp som hänvisar till ett visst kön, exempelvis han eller flickan, har även fingerats till mer könsneutrala begrepp för att ytterligare garantera anonymiteten. Informanternas utsagor har jag i huvudsak hållit i originalformat. Talspråk och möjliga symboler som informanterna använt sig av i sin text har jag lämnat kvar, för att bevara informanternas utsagor så nära originalformatet som möjligt. Jag har korrigerat större skrivfel och gjort en del förtydliganden eller förkortningar i citaten, för att underlätta läsningen.

4.5 Tillförlitlighet och trovärdighet

I kvantitativa studier har begreppen validitet och reliabilitet traditionellt använts för att beskriva en studies kvalitet (Näsman & Nyholm, 2015, s. 137). Med validitet avses att studien faktiskt undersökt det som utlovats och med reliabilitet menas att studiens resultat kan replikeras. Inom kvalitativa studier har man i huvudsak frångått dessa eftersom begreppens innebörd motsvarar formen i kvantitativa studier men fungerar sämre för studier av kvalitativ karaktär. Istället används begrepp som kvalitet, tillförlitlighet eller trovärdighet. (Tuomi och Sarajarvi, 2018, s. 160–161.) I denna studie har jag valt att använda mig av begreppen tillförlitlighet och trovärdighet, vilka innebär en kritisk granskning av forskningsprocessen och resultaten (Thornberg & Fejes, 2015, s. 259). Tillförlitligheten, alltså att jag studerat det som utlovas, har jag tagit hänsyn till genom att bifoga samtyckesblanketten, där det ursprungliga syftet finns att tillgå, samt de frågor som funnits till stöd då informanterna skrivit lärlogg. I en hermeneutisk studie behöver resultaten inte vara replikerbara, men läsaren bör kunna följa forskarens

tankegång i tolkningsprocessen och därmed granska rimligheten. Detta stärker studiens trovärdighet. (Näsman & Nyholm, 2015, s. 137.) I följande stycke redogör jag för hur jag tagit hänsyn till denna aspekt.

I en hermeneutisk studie har tolkningen en stor betydelse. Sjöström (1994, s. 83) påpekar att man i resultatredovisningen måste klargöra grunden för tolkningarna och hur de har prövats. Jag har i ett tidigare kapitel redogjort för min förförståelse, vilken kan påverka tolkningarna, så att läsaren kan spegla resultaten till förförståelsen. Genom att lyfta fram förförståelsen ökar jag undersökningens transparens, och därmed ökas även resultatets trovärdighet. Westlund (2009, s. 77) lyfter fram några kontrollfrågor för att granska trovärdigheten i tolkningen, vilka jag har strävat efter att ha i åtanke då jag gjort min analys och tolkning. Frågorna handlar om tolkningen i relation till den miljö där texten blivit skriven, tolkningen i relation till tidpunkten för tolkningen, att textens delar hänger logiskt samman samt hur alternativa tolkningar hanterats. I min resultatredovisning har jag strävat till att lyfta fram kontexten för utsagorna, för att argumentera för min tolkning. Westlund (2009, s. 69) säger att tolkningen kan anses rimligare om den stöds av de övriga delarna i texten.

4.6 Forskningsetik

Då man planerar och utför en studie bör man även ta hänsyn till god vetenskaplig praxis. Detta är kravet för att en studie ska kunna bedömas som etiskt godtagbar och resultaten tillförlitliga och trovärdiga. (Forskningsetiska delegationen, 2012, s. 18.) Man kan alltså säga att också studiens kvalitet, det vill säga tillförlitlighet och trovärdighet, påverkas av hur forskaren tagit hänsyn till etiska aspekter i studien.

Enligt Tuomi och Sarajärvi (2018, s. 155) ska de som deltar i studien få information om studiens syfte, metod och möjliga risker som de kan utsättas för på grund av studien. I samtyckesblanketten (bilaga 1), som tilldelades kursdeltagarna vid första kurstillfället, fanns en beskrivning som innefattade studiens övergripande syfte samt metod. Jag bedömde att det inte fanns några risker som informanterna genom sitt medverkande skulle utsättas för, men ville ändå lyfta fram att informanterna garanteras anonymitet. Också Tuomi och Sarajärvi (2018, s. 156) säger att alla deltagare i en studie måste få förbli anonyma. Allt material jag använt mig av i denna studie har i analyskedet avidentifierats, så att respondenterna inte kan kännas igen utgående från deras utsagor. Namn har ändrats och identifierbara utsagor ändrats så att informanten inte kan kännas igen. Dessutom har jag bevarat både samtyckesblanketterna och

de utprintade lärloggarna i ett låst skåp, för att garantera att inga obehöriga personer kommer åt dem. Efter en godkänd avhandling kommer jag att förstöra de utprintade lärloggarna och samtyckesblanketterna på ett sätt som garanterar obehöriga personer inte kommer åt den information som finns i dem.

Det är viktigt att berätta åt informanterna att deras deltagande i studien är frivilligt, att de när som helst kan dra tillbaka sitt samtycke och förbjuda användningen av materialet som berör dem (Tuomi & Sarajärvi, s. 156). I samtyckesblanketten (bilaga 1), som jag bad deltagarna att fylla i, poängterades att deltagandet är frivilligt och att de när som helst kan meddela att de inte vill vara med i studien längre. Dessutom ansåg jag det som viktigt att informera dem om att deras deltagande i kursen inte påverkas av ifall de väljer att delta eller inte delta i studien. Jag observerade även en del fortbildningstillfällen, men dessa observationer användes inte som material i studien utan som underlag för att få en bättre uppfattning om den fortbildning informanterna deltagit i, och därmed ha en bättre grund för tolkningen av lärloggarna. Vid varje fortbildningstillfälle jag deltog i berättade jag personligen kort om studien och om varför jag observerar fortbildningen.

5 Resultat

I detta kapitel redogör jag för resultatet till denna studie. Resultaten är uppdelade enligt forskningsfråga. Först beskriver jag de ändamål för vilka lärare beskrivit att de haft nytta av positiv pedagogik för, sedan redogör jag för de förändringar lärarna beskrivit i sina lärloggar och till sist presenterar jag de utmaningar som lärarna skrivit om i sina lärloggar. Resultatredovisningen för varje forskningsfråga innefattar även ett kapitel med sammanfattning och tolkning av resultaten. Nedan åskådliggörs (tabell 3) resultaten enligt de manifesta kategorier som uppstått ur materialet.

Tabell 3.
Sammanställning av resultaten

Ändamål lärare haft nytta av positiv pedagogik för	Förändringar positiv pedagogik bidragit till	Utmaningar i arbetet med positiv pedagogik
Stödja elevens emotionella utveckling	Personlig förändring hos läraren	Tidsbrist
Stödja elevens sociala utveckling	Professionell utveckling hos läraren	Otillräckligt stöd på arbetsplatsen
Skapa och stärka relationer	Förbättrad kollegialitet	Elevernas oförmåga att ta emot
Lärsamtal och respons	Emotionell förändring hos eleven	Personliga resurser räcker inte till
Språkstödjande ändamål	Förändringar i social interaktion mellan eleverna	

5.1 Ändamål lärare haft nytta av positiv pedagogik för

I detta kapitel redogör jag för resultaten gällande de ändamål som lärarna beskriver att de haft nytta av positiv pedagogik för. Utsagorna har grupperats i fem kategorier: *stödja elevens emotionella utveckling*, *stödja elevens sociala utveckling*, *skapa och stärka relationer*, *lärsamtal och respons* samt *språkstödjande ändamål*. I slutet av detta kapitel sammanfattar och tolkar jag resultaten.

5.1.1 Stödja elevens emotionella utveckling

Ett tjugotal lärare har beskrivit att de haft nytta av positiv pedagogik då de behandlat känslor med eleverna. Denna kategori är delad i två underkategorier. Den första av dem berör arbetet med att stödja eleven att hantera sina känslor. Den andra kategorin berör nyttan av positiv pedagogik då de stött eleverna att klara av utmanande eller tunga situationer.

Stödja eleven att arbeta med sina känslor

Lärare har använt sig av positiv pedagogik för att arbeta med känslor, främst enskilt med eleverna. Mest beskriver informanterna att de använt sig av positiv pedagogik för att stärka elevernas självkänsla och hantera negativa känslor. Några informanter tar upp att de utnyttjat liknelsen om en segelbåt med elever som haft svårt att handskas med negativa känslor eller haft svag självkänsla. Liknelsen handlar om att det i skrovet finns hål, våra utmaningar, och i seglet är styrkorna. Hålen måste man vara medveten om, men man behöver styrkorna för att fortsätta komma vidare. Så här beskriver två av lärarna arbetet med segelbåten:

Hen [eleven] hade inga svårigheter alls att hitta styrkorna, vilket kanske förvånade mig eftersom det här med att prata styrkor är nåt helt nytt i min klass. Men härligt så 😊 Vi skrev in styrkorna på seglet och så fick hen sätta upp bilden på insidan av sin pulpet. Nu har det gått en vecka och allt känns mycket bättre.

Vi hade en kärleksfull stund tillsammans. Hen förstod direkt symboliken. Vi kom tillsammans på ett sätt som passar hen då tankarna bara är negativa och hen känner att hen inte kan bryta spiralen.

En svag självkänsla kommer fram i flera andra utsagor. Informanterna beskriver även att de utnyttjat positiv pedagogik med elever som av olika anledningar är i utmanande situationer. En informant beskriver att hen jobbat med tacksamhet med en elev som har en utmanande situation hemma och en annan informant beskriver att hen haft nytta av styrkorna då hen arbetat med en elev med hög skolfrånvaro. Läraren beskriver arbetet med eleven med hög skolfrånvaro på följande sätt:

Jag plockade ut fem styrkor som jag ser i hen och även vår rektor gjorde det samt motiverade valet. Eleven tog hem styrkekorten för att få fler att plocka ut kärnstyrkorna. Vi fortsätter nästa vecka, förutsatt att eleven är i skolan. Efter en hel dag med den här eleven brukar jag vara helt slut, men märkligt nog, när vi talade om styrkorna och arbetade kring dem, var det inte alls så här efter den här dagen!

Ett par informanter beskriver även att de jobbat med att beskriva och identifiera känslor i klassen. En lärare nämner även att hen jobbat med mindset för att stödja eleverna att ändra negativa tankemönster. En annan informant beskriver att styrkorna fungerat som en god utgångspunkt då hen diskuterat med en elev om att eleven behöver ändra sitt beteende.

Under veckorna som gått har jag också haft en problemsituation med en elev som haft problem med ärlighet och hänsyn. I diskussionerna med eleven var det jättebra att konkret samtala vilka styrkor hen nu behövde satsa på och vilka styrkor hen redan hade och i stället kunde ta fram.

Stödja eleven att möta utmanande eller tunga situationer

Ett annat viktigt ändamål där lärarna haft nytta av positiv pedagogik är då de behövt förbereda eleverna för utmanande eller tunga situationer. Flera lärare beskriver att de utnyttjat positiv pedagogik, i de flesta fall styrkorna, för att stödja elever att klara av utmanande uppgifter. Några lärare beskriver att de använt sig av detta särskilt med elever som har inlärningssvårigheter eller särskilda behov. Styrkorna har använts för att stödja tron på den egna förmågan och för att höja och uppehålla motivation

Det som jag också upplever speciellt styrkorna bra till är när vi ska göra uppgifter - jag uppmanar eleverna att plocka fram sin uthållighet, kreativitet, samarbetsförmåga osv. Och speciellt om det är en utmanande uppgift som skulle kunna få bu-rop, så infinner sig inga såna om jag lägger fram uppgiften tillsammans med vilka styrkor de behöver använda för att klara den.

Av de elever jag har inom spec. undervisningen har jag också tagit fram styrkor och diskuterat dem för att samtidigt höja motivationen och att eleven tror på sig själv då det inlärdas är svårt.

En informant beskriver att styrkorna varit till hjälp då de behandlat ett tungt tema, plast i havet, med eleverna. En annan informant skriver att hen haft nytta av styrkorna då hen förberett eleverna för en helt ny upplevelse, där eleverna potentiellt kunde uppleva misslyckanden.

Då klassen åkte för att skida slalom, där 90 % av eleverna aldrig stått på slalomskidor så var det förberedande arbetet nästan lika viktigt som själva skiddagen. Förutom den praktiska infon så förberedde vi oss genom att diskutera styrkor.

Styrkorna kan även vara till nytta vid kommande inklusion. En lärare beskriver att arbetet med styrkorna varit till nytta då elever som gått i en specialklass skulle inkluderas i en klass inom allmänundervisningen. Läraren specificerar inte vidare på vilket sätt styrkorna gjorde det lättare

att förbereda eleverna, men beskriver i sin lärlogg att de använt sig av styrkorna för att berömma varandra och för att hantera misslyckanden.

Arbetet med styrkorna gjorde det även lite lättare att förbereda eleverna för en kommande inklusion.

5.1.2 Stödja elevens sociala utveckling

Den andra kategorin av utsagor berör elevernas sociala utveckling. Dryga tio lärare beskriver att de på olika sätt använt sig av positiv pedagogik då de arbetat med sociala färdigheter, klassanda och konflikthantering. Positiv pedagogik har fungerat som ett sätt att stödja elevernas förståelse för att människor har olika goda egenskaper.

Flera tyckte att det fanns styrkor som inte passade in på dem överhuvudtaget och då fick vi en bra diskussion kring det att alla har alla styrkor men att vissa syns mer än andra.

Positiv pedagogik har även varit till nytta för att öka medvetenheten hos eleverna om andras känslor och att de kan uppleva samma situation på olika sätt. Några lärare beskriver att de i vardagen medvetet lyft till diskussion känslor som väcks i olika situationer. Hinkarna har fungerat som en viktig metafor i det arbetet, både då elever fyller och tömmer varandras hinkar.

Den liknelsen [hinkarna] kommer ofta upp i diskussioner med eleverna när något gått på tok och någon blir ledsen. Man kan då prata kring hinkarna och fundera hur det känns för vardera parter. Även när eleverna hjälper och stöder varandra är liknelsen med hinkarna värdefull.

Flera informanter nämner att de haft nytta av positiv pedagogik för att förebygga och för att hantera konfliktsituationer. Styrkorna har använts som ett sätt att lyfta fram de goda egenskaperna som eleverna ska komma ihåg att ta i bruk. Styrkorna har även lyfts fram i diskussioner om vilka egenskaper som en god vän har, för att på så sätt få eleverna att tänka efter hur de interagerar med varandra. Några lärare beskriver att de har hinkar i klassen som kan användas då de löser konflikter. En lärare beskriver en situation där det uppstått mycket bråk bland en mindre grupp elever, och hur hen tog tag i situationen, på följande sätt:

Jag tömde innehållen i enskilda påsar, så att de kunde fylla hinkarna igen. Jag berättade hur jag upplevde situationen, att de tömt andras och egna hinkar, även min och delvis hade även droppar skvättat ur klassens gemensamma hink. De förstod. De tog hand om sina nu, tomma hinkar. Varje dag har de nu velat fylla sina hinkar. De är snart fyllda igen. Detta fungerade, konkret och bra.

En handfull lärare nämner även att de använt sig av positiv pedagogik för att jobba med klassanda, gemenskap och sammanhållning. I det arbetet har både styrkorna och hinkarna varit till nytta.

Jag har också haft eleverna att skriva en styrka på en post-it-lapp till kompisens bredvid sig. Det var intressant att se hur de sken upp när de läste sin styrka. Det skapar en fin stämning i gruppen.

5.1.3 Skapa och stärka relationer

En handfull lärare beskriver att de använt sig av positiv pedagogik för att skapa och stärka relationer av olika slag. De allra flesta utsagor i denna kategori berör lärar-elev-relationen och hur positiv pedagogik varit till nytta då läraren strävat efter att stärka den. Lärarna beskriver att de på olika sätt haft nytta av styrkorna då de försökt nå fram till elever, särskilt de elever som är svåra att skapa en kontakt med. De har satsat på att uppmärksamma det positiva hos eleven och genom diskussioner få en inblick i elevens tankevärld.

Denna vecka har jag flera gånger använt elevens styrkor för att bygga förtroende mellan mig och elever. Speciellt en elev som har många sociala problem. Det är så härligt då de till slut släpper in en. Så fungerar det några dagar och så får man igen försöka vinna förtroendet. Men det blir lättare efter flera försök. Det gäller att inte ge upp.

Intressanta diskussioner och djupa saker kom upp då vi satt i lugn och ro och pratade. Jag fick en liten inblick i hur hen tänker och upplever saker och ting i skolan.

Utöver lärar-elev-relationen har lärarna även använt sig av positiv pedagogik i att bygga och stärka relationer mellan vuxna. En utsaga i denna kategori berör relationen både klassens föräldrar emellan och relationen mellan läraren och föräldrarna. Läraren i fråga träffade föräldrarna till sin nya klass för första gången och även föräldrarna var obekanta med varandra sedan tidigare. Så här beskriver läraren hur hen hade nytta av positiv pedagogik i denna situation:

I grupper på 2–5 personer spred de ut korten, valde ut några styrkor deras barn hade och berättade för varandra hur dessa styrkor kommer fram. Det var jättelyckat och de ville knappt sluta! Sedan fick de också välja ut styrkor de önskar ska komma fram hos deras barns lärare, dvs. mig.

Ett par informanter beskriver att de också använt sig av styrkorna med kollegorna för att skapa en bättre stämning och lära känna varandra bättre. Detta har de gjort främst med de egna kollegorna på skolan, men även bland kollegor i kommunen då exempelvis kommunens speciallärare träffat varandra.

Vi [kollegorna] plockade ut fem styrkor åt varandra, och motiverade också med exempel varför vi valde just dessa styrkor. Vi alla fyra tyckte att vi kände oss ännu bättre efter det.

5.1.4 Lärsamtal och respons

Utsagorna i denna kategori berör respons, måluppsättning och lärsamtal. Lärarna beskriver att de använt sig av positiv pedagogik för att både ge positiv och konstruktiv respons, sporra eleven till att utvecklas samt att stödja eleven att ställa upp mål och nå dem. Styrkeorden beskriver några lärare att de använder sig av då de berömmar eleverna och ger dem respons.

...jag har dem [styrkorna] som hjälp då jag er feedback at mina elever, som en del av den formativa bedömningen.

En informant beskriver även att positiv pedagogik varit till nytta då de i kollegiet har velat koncentrera sig extra mycket på att ge positiv respons, särskilt till elever.

Vi [...] har till och med positiv-dejour då vi har delat in oss i grupper och har en vecka var då vi har ”positiva glasögonen på” och det hjälper en att fokusera på rätt saker hos elever.

De flesta utsagor i denna kategori berör lärsamtal och hur lärarna kunnat utnyttja styrkorna i diskussionerna. Styrkorna har bland annat underlättat arbetet med att lyfta upp det positiva under lärsamtalet. En informant nämner att diskussionen om styrkor under lärsamtalet även varit till nytta då hen velat kommentera utmaningarna. Också föräldrarna har genom detta fått en större insyn i klassens styrkearbete.

I början på februari hade jag elevernas lärandesamtal med föräldrarna och vi diskuterade barnens skolgång utgående från styrkor och framsteg och det fungerade väldigt bra. Jag hade nog lättare att komma på positiva saker att säga om barnen.

Det var mycket givande och fina diskussioner kring elevens styrkor. Via dessa kunde jag även kommentera situationer som inte alltid utfallit väl.

Förutom att positiv pedagogik fungerat som en grund att diskutera styrkor och utmaningar under lärsamtal, har positiv pedagogik även varit till nytta då eleverna formulerat egna mål och hur de ska nå målen. I diskussionerna har eleverna fått fundera vilka styrkor de kan ta till för att nå sina mål.

Tidigare har vi under och efter målsamtalen fokuserat för lite på HUR vi ska göra för att uppnå målen och vilka utmaningar vi möta på vägen. Den här blanketten hjälpte eleverna att tydliggöra inte bara sitt mål utan också vägarna till målet.

5.1.5 Språkstödjande ändamål

En handfull lärare beskriver att positiv pedagogik varit till nytta för att stödja elevernas skolspråk. Språkstödjandet har ändå inte varit huvudändamålet, men positiv pedagogik har medfört nya arbetssätt för det språkstödjande arbetet. Ett par lärare beskriver att det i diskussioner om positiva känslor och styrkor kommit fram flera nya begrepp, och att de då kunnat utnyttja detta för att utöka elevernas ordförråd.

Perfekt språkträning för elever med annat hemspråk än svenska och för andra elever med svag svenska.

De flesta utsagor i denna kategori berör ändå hur lärarna haft nytta av positiv pedagogik i litteraturdiskussioner. Styrkorna har varit ett fungerande sätt att diskutera och analysera bokkaraktärernas egenskaper samt att analysera bokens händelser. Elevernas olika åsikter och synpunkter har utgjort en god grund för att diskutera litteraturen och styrkeorden har varit till nytta för att ge eleverna fler beskrivande begrepp.

Överlag har styrkeorden blivit en ny trevlig krydda när jag eller eleverna läser. De har gett eleverna och också mig ett redskap för att analysera innehållet i texter när eleverna t.ex. berättar om böcker och beskriver personer och händelser i böckerna.

5.1.6 Sammanfattning och tolkning

Informanterna beskriver att de haft nytta av positiv pedagogik för ett flertal ändamål. Dessa ändamål berör i huvudsak emotionella och sociala aspekter. Hinkar och styrkor är de arbetssätt som framkommer oftast i informanternas utsagor i denna kategori, och deras

användningsområden innefattar just främst positiva känslor och positiva relationer. Det förvånar mig därför inte att ändamålen lärarna haft nytta av positiv pedagogik för i huvudsak kretsar kring positiva känslor och positiva relationer.

Leskisenoja (2016, s. 105) beskriver i sin studie att hinkarna varit till nytta i arbetet för att stödja elevernas sociala utveckling. Även i denna studie lyfts hinkarna fram då lärarna beskriver hur de arbetat med att utveckla elevernas förståelse för andra, empatiförmåga samt sociala färdigheter. Hinkarna har enligt min tolkning fungerat som ett sätt att medvetandegöra eleverna om andras känslor och på så sätt utveckla elevernas empatiförmåga. Dessutom fungerar hinkarna som ett konkret verktyg i att visa för eleverna hur deras beteende inverkar på dem själva och de andra i deras omgivning, vilket är vad Clifton strävade efter då han skapade metaforen om hinkar (Rath & Clifton, 2004, s. 1–2).

Även styrkorna har varit till nytta för att stödja elevernas sociala utveckling genom att skapa förståelse för människors olikheter och olika upplevelser samt genom att lyfta fram det goda hos människor. Styrkorna har även varit till nytta för att stödja elevens emotionella utveckling och särskilt självkänsla. Styrkorna är tacksamma att arbeta med i och med att de är givna, likvärdiga, positiva egenskaper som alla besitter, även om de framkommer i olika grad hos olika människor. Flera informanter beskriver att de använt sig av styrkorna då de stött elever att klara utmanande situationer eller uppgifter. Min tolkning är att lärarna genom att presentera styrkorna eleven behöver ta till förmedlar till eleven att hen redan besitter de förmågor som krävs för att klara av uppgiften, vilket i sin tur stärker tron på den egna förmågan hos eleven och stöder eleven att nå ett dynamiskt mindset. Att alla besitter styrkor har lärarna även utnyttjat i respons och återkoppling, och även här anknyter sig användningsändamålen enligt min tolkning till positiva känslor och relationer. Min tolkning är att styrkorna fungerat som ett sätt att ge eleverna möjlighet att uppleva positiva känslor, som stolthet, och genom att aktivt uppmärksamma det positiva även arbeta för en trygg och positiv lärar-elev-relation.

Styrkeorden har för flera elever varit nya, och på det sättet har lärarna kunnat stödja utvecklingen av elevernas vokabulär, och därför lyfts även språkstödjande ändamål fram av informanterna. Min tolkning är ändå att språkstödjande ändamål inte varit det huvudsakliga ändamålet, utan snarare ett naturligt sätt att kombinera undervisning i välbefinnandefärdigheter med ett skolämne. Hur informanterna integrerat styrkearbetet med litteraturdiskussioner är ett typexempel på hur färdigheter för att främja välbefinnande och färdigheter som förbereder för

framtida studier och arbete kan kombineras med varandra. Detta får enligt Hoare m.fl. (2017, s. 63) med fördel göras för att få positiv pedagogik att bli ett genomgående arbetssätt i skolan.

De ändamål som lärarna beskriver att de haft nytta av positiv pedagogik för är väldigt elevcentrerade, men jag tolkar ändå ur informanternas utsagor att positiv pedagogik varit ett nyttigt stöd för dem i deras arbete, särskilt i utmanande situationer. Positiv pedagogik har bjudit lärarna på nya verktyg och infallsvinklar för att stödja elevernas socio-emotionella och språkliga utveckling, vilket jag tolkar även tyda på att positiv pedagogik varit till nytta för lärarnas professionella utveckling.

5.2 Förändringar positiv pedagogik bidragit till

I detta kapitel beskriver jag de förändringar lärarna beskrivit att positiv pedagogik bidragit till. Kategorierna som formades inom denna forskningsfråga är *personlig förändring hos läraren*, *professionell utveckling hos läraren*, *förbättrad kollegialitet*, *emotionell förändring hos eleven* samt *förändringar i social interaktion mellan elever*. Jag avslutar kapitlet med att sammanfatta och tolka resultaten.

5.2.1 Personlig förändring hos läraren

Den första kategorin berör personlig förändring hos läraren och innefattar ett trettiootal utsagor. Flera lärare beskriver att de efter kursen har ett positivare tankesätt överlag, och att det är lättare att hålla fast vid positiviteten. De tar sig också an saker på ett mer positivt sätt och en informant nämner att hen nu är mer medveten om hur hens handlingar påverkar hens omgivning.

Kursen har påverkat mitt tankesätt såtillvida att jag försöker se saker ur ett positivt perspektiv. När något ”strular” försöker jag vända och vrida för att kunna se det ur ett annat perspektiv och försöker se det goda i situationer och människor.

Kursen har fått mig att reflektera över hur jag tar mig an saker, hur jag reagerar och fundera över alternativa sätt att reagera på sådant som jag anser vara negativt.

Många informanter nämner att de fått en ökad medvetenhet om sitt välbefinnande och sina tankesätt samt om betydelsen av att aktivt arbeta för att främja sitt välbefinnande. Ett par informanter nämner specifikt att de upplever ett större välmående än tidigare. En handfull lärare

nämner att det fått mer kraft och styrka av att ha lärt sig om positiv pedagogik, vilket i sin tur, för en del, inverkat på att de prioriterar sitt eget välmående mer än tidigare. En informant berättar att hens satsningar på sitt eget välmående lett till att även arbetet känns mer meningsfullt.

Jag har fått ”krafter” att minska på mängden jobb jag gör och därmed njuter jag mycket mer av mitt arbete i skolan. Nu när jag minskat på arbetsmängden mår jag också bättre utanför arbetstid, för att jag inte är lika stressad som i fjol och jag sover också mycket bättre.

Några informanter beskriver förändringar som berör en ökad självmedvetenhet och utveckling av deras personliga egenskaper. Ett par informanter nämner även att de lärt känna sig själv bättre och har en större förståelse för de egna tankesätten och handlingsmönstren. Informanterna beskriver också att de blivit mer öppna, mer förlåtande mot sig själva, snällare med sig själva och modigare.

Det som kursen påverkat mig som person är kanske att jag är mera förlåtande med mig själv och kan säga att nu behöver jag paus eller att inte släpa arbetsuppgifter hem.

Jag tror till och med att jag kan säga att jag lärt mig känna mig själv bättre o förstå varför jag fungerar som jag gör.

Sammanfattningsvis så har informanterna i denna studie upplevt personliga förändringar som tangerar välmående, självkännedom och -medvetenhet, synsätt och utveckling av personliga egenskaper. Detta citat sammanfattar de flesta aspekter inom denna kategori:

Det här projektet har påverkat min förmåga att beakta mitt eget välmående. När speciellt jobbet känns motigt försöker jag stanna upp och fästa uppmärksamhet vid positiva stunder och inte bekymra mig för mycket för kommande svåra utmaningar utan tro på min egen styrka och inse att jag gjort mitt bästa även om resultatet kanske inte blev optimalt.

5.2.2 Professionell utveckling hos läraren

Ett tjugotal lärare beskriver förändringar som berör professionell utveckling. Denna kategori är uppdelad i två underkategorier. Den första berör förändringar i elevsyn och hur lärarna bemöter eleverna. I den andra underkategorin berör utsagorna förändringar som tangerar kommunikation och respons.

Förändringar i elevsyn och bemötande av elever

Ett tiotal lärare beskriver en förändring i hur de ser på eleverna och hur de bemöter dem. En handfull lärare skriver att deras elevsyn blivit positivare. De försöker att allt mer uppmärksamma det positiva istället för det negativa. Ett par informanter säger också att de nu ser nya sidor hos sina elever och en informant specificerar att hen blivit bättre på att se utmanande elevers goda sidor.

Den största ändringen hos mig själv är nog att jag kan se elevernas styrkor. Istället för att tycka att någon elev gör något konstig eller är så jobbig så ser jag någonting positivt hos varje elev. Min syn på elever har helt enkelt ändrats mot det bättre (även fast den alltid varit bra).

Ett par lärare beskriver en ökad förståelse för elevens tankevärld och ett ökat tålamod med svaga elever. De har även börjat reflektera mer över hur de bemöter eleverna. Enligt en lärare har arbetet som läraren gjort under kursen ökat hens självkänedom och genom det även förståelsen för eleverna.

...jag har en större förståelse för hur lätt barnen snöar in sig på ett "visst negativt" tänkande.

Jag tror att jag har blivit bättre på att försöka stärka de svaga eleverna och att ha ett större tålamod med dem.

Flera informanter beskriver även en förändring i deras sätt att bemöta elever. Även här syns det positiva fokuset. Lärare har medvetet börjat arbeta för att skapa positiva möten med sina elever samt börjat fokusera på att lyfta fram det goda eleverna gör. Ett par lärare säger att de särskilt uppmärksammar detta i bemötandet av elever i svårigheter eller med utmaningar.

Detta [satsat på positiva möten] har jag även tidigare gjort men nu kanske mera än tidigare stannat upp och gett ett litet mikroögonblick med varje enskild elev.

Märker att jag funderar på hur jag tilltalar elever, speciellt de som ofta är inblandade i olika händelser. Försöker medvetet låta bli att säga till (ifall det inte är nödvändigt) och försöker fokusera på att uppmärksamma positivt beteende.

Förändring i kommunikation och respons

Ur tio lärares utsagor framkommer att positiv pedagogik bidragit till en förändring i hur de ger respons och hur de kommunicerar med eleverna. Några informanter beskriver att de numera ger eleverna mer positiv respons än tidigare och en informant nämner att hen genom det strävar till

att eleverna får känna mera positiva känslor. Ett par informanter beskriver även att hemmen får ta del av mer positiv respons, vilket påverkat dem positivt.

Jag har blivit en hejdare på att ge positiv respons till eleverna, inte bara mina egna utan även andras!

Det är ändå inte endast mängden positiv respons som förändrats utan även hurdan respons eleverna får. En informant beskriver att hen numera fokuserar på att berömma processen och framstegen i en uppgift. Ett par informanter skriver att de börjat använda sig av styrkorna då de berömmar eleverna.

Jag har alltid varit glad och positiv med eleverna men har efter den här kursen ändrat hur jag pratar och berömmar eleverna. Nu för tiden försöker jag mera påvisa vilka framsteg det gjorts och hur de gör en uppgift.

Ett par lärare beskriver förändringar i deras sätt att kommunicera med, och till, elever. En lärare beskriver en förändring i hur hen kommunicerar med eleven i situationer där hen märker att eleven har svårigheter med en uppgift. En annan lärare beskriver att styrkeorden varit till hjälp att hitta sätt att kommunicera med eleverna och att hen nu upplever kommunikationen med eleverna som lättare.

Jag har börjat använda uttrycket ”det här är lite utmanande för dig just nu” och ”det här behärskar du inte helt ännu” och märker att det ändrar elevernas sätt att se på sitt eget lärande.

Jag upplever att det är lättare att hjälpa både mig själv och mina elever att hitta nya sätt att kommunicera, så att vi kan förstå varandras tankar och känslor och på det sättet hitta nya sätt att nå varandra utan missförstånd.

5.2.3 Förbättrad kollegialitet

Förändringar i atmosfären i kollegiet och kollegialiteten beskrivs av nio informanter. Utsagorna handlar om både den egna hållningen till kollegiet och kollegiets stämning i allmänhet. Några lärare skriver att de numera fokuserar mera på det positiva i kollegiet och en lärare nämner särskilt att hen nu börjat se kollegornas styrkor istället för att fundera på varför de agerat på ett visst sätt. Ur ett par lärares utsagor framkommer även att det positiva synsättet hjälpt under stressiga tider.

I kollegiet tycker jag att vi numera fokuserar mera på möjligheter och styrkor hos både oss själva och eleverna.

Några informanter beskriver att positiv pedagogik bidragit till att atmosfären i kollegiet blivit öppnare och att de bland kollegorna delar med sig av idéer, litteratur, material och framgångar i klassrummen i högre grad än tidigare. Ett ökat samarbete lyfts även fram i informanternas lärloggar. En informant beskriver förändringen i kollegiet, efter att hen delat med sig av sin kunskap om positiv pedagogik, så här:

Flera delar med sig av sina idéer och uppgifter samt frågar varandra hur skulle du göra om du var jag. Det tycker jag är en stor förändring på min arbetsplats.

Några informanter lyfter även fram att positiv pedagogik bidragit till att de i kollegiet numera är bättre på att lyssna på varandra och att respekten för varandra ökat, i och med att förståelsen för varandra ökat.

Vi har haft ett mycket positivt och välfungerande kollegie i flera år, men min uppfattning är att vi nu har blivit ännu bättre på att lyssna på varandra, visa vår uppskattning och ge ömsesidig respekt.

Responsen i kollegiet lyfts också fram av några informanter. Lärarna beskriver att de nu visar mer uppskattning för varandra och ger mer positiv respons. En informant beskriver att hen numera även vågar ge konstruktiv kritik åt och ta upp förbättringsförslag med rektorn. En informant beskriver förändringen i kollegiet på följande sätt:

Vi har blivit bättre på att se varandra och ge feedback. Vi försöker plocka fram veckans positiva saker. Försöker lösa problem tillsammans. Känns som om vi har en varmare och positivare atmosfär i skolan.

5.2.4 Emotionell förändring hos eleven

Ett tiotal lärare beskriver att de observerat någon slags emotionell förändring hos eleven. Informanterna beskriver bland annat förändringar som berör självkänsla, tron på den egna förmågan, välmående och medvetenhet om de egna styrkorna. Ett par lärare beskriver förändringar som anknyter till att eleverna blivit bättre på att handskas med motgångar och misslyckande.

Jag ser elever med ADHD bita ihop när hen blir fast[tagen] i en lek.

Ett par lärare beskriver att de arbetat med att stärka elevernas tro på sin egen förmåga, särskilt nämns ämnet matematik, och hur de sett en förändring tack vare satsningar på positiv pedagogik.

...förändring ser jag hos de elever som jag nu jobbat med då de inte riktigt nått sina mål - men sakta når dit tack vare ”processberöm, konstruktiv kritik, krav på engagemang och ansträngning - inte felfrihet och att betona läroprocessen” och att se hur de sakta börjar tro på sina egna förmågor att nå sina mål!

Några lärare beskriver även förändringar i elevernas självkänsla. En lärare berättar om en situation då hen fått en ny elev till klassen. Eleven hade haft en utmanande situation i sin tidigare klass och därför flyttat till parallellklassen. Läraren arbetade aktivt för att stärka elevens självkänsla och beskriver processen på följande sätt:

När vi började i augusti kände eleven sig totalt värdelös, hen var roten till allt ont och i hens ögon ville alla hen illa. [...] Ärligt sagt har jag som klasslärare tillsammans med elevassistenten gjort en viktig insats för att stärka elevens självkänsla, för att eleven ska hitta sin plats i den nya gruppen. [...] Jag har satt mycket tid på att fundera ut allt det här men DET HAR GETT RESULTAT. Idag fick jag ett meddelande av elevens förälder. I meddelandet stod det ”...TACK för att vi har fått vårt barn tillbaka”.

Några lärare har även observerat en förändring i elevernas självkänedom och självmedvetenhet. Lärarna beskriver att eleverna fått större insikt över sina skolprestationer och att de fått en ökad medvetenhet om betydelsen av det egna tankesättet. En lärare beskriver högstadieelevernas egna reflektioner om vilken förändring de anser att positiv pedagogik bidragit till.

Däremot tror jag starkt på att enbart några veckors arbete med styrkorna satte sina spår hos barnen och ökade medvetenheten även hos dem om hur viktigt ens tankesätt är.

Eleverna ansåg att den kunskap de fått om positiv psykologi (PERMA) samt om sina karaktärsstyrkor varit värdefull samt bidragit till ökad självkänedom!

Ett flertal lärare beskriver en ökad medvetenhet hos eleverna om deras styrkor. Styrkorna används numera självmant av eleverna i olika situationer och sammanhang. Styrkeorden har blivit en del av elevernas dagliga vokabulär och de uttrycker sig själva med hjälp av dem spontant. Lärarna beskriver att eleverna använder sig av styrkeorden i lekar och samtal samt för att analysera och beskriva olika situationer.

[arbetet med positiv pedagogik] har lett till att barnen själva börjat använda styrkorna och termerna och själva analyserar böcker, händelser och situationer utifrån dessa.

Plötsligt flyger det runt ord i klassen som ”nu har jag nog varit uthållig”[...].

Eleverna använder styrkeorden även för att analysera deras egna egenskaper. En lärare berättar om hur en elev med ADHD använt sig av styrkorna på ett nätverksmöte vid barn- och ungdomspsykiatri. Hen berättar om mötet på följande sätt:

”Idag satt barnet stolt och berättade för läkaren och psykologen vilka kärnstyrkor hen har och hur kärnstyrkorna har förändrats under det här skolarbetet. Barnet var mycket medveten om vilka styrkor hen behöver jobba med. Föräldrarna lyfte fram hur viktigt hinkfyllandet är för barnet. Läkaren var ärligt sagt imponerad över denna lilla 9-åring. Vi konstaterade att det arbete som vi har gjort i klassen kring styrkor, kärnstyrkor och hinkfyllande har gett bra resultat.”

5.2.5 Förändringar i social interaktion mellan eleverna

Ett tiotal lärare beskriver förändringar de observerat i elevernas sociala umgänge. Kategorin innefattar förändringar i så väl enskilda sociala interaktioner elever emellan, som förändringar i klassandan. Några informanter beskriver att eleverna blivit vänligare mot varandra.

Mina elever har via den här kursen fått ett mjukare sätt att diskutera och jag känner att de ser på varandra med större tålamod och mera kärlek.

De ”tömmar inte varandras hinkar” lika ofta som tidigare.

Några lärare beskriver även att eleverna självmant använder sig av metaforen om hinkar och tar med hjälp av den tag i situationer där någon agerar ovänligt. En lärare beskriver att styrkorna gett ett språk för att be klasskamraten att korrigera sitt beteende.

Det är riktigt roligt att se då eleverna själva börjar förklara till varandra hur någon tömt någon annans hink och försöker uppmuntra varandra att fylla hinken istället.

Om någon t.ex. ropar ut alla svar kan någon vänligt påminna om självkontroll, vilket har större effekt än att tjata om att markera.

Uttrycken eleverna lärt sig har de även börjat använda för att ge positiv respons och beröm åt varandra. Enligt några informanter har mängden positiv respons som eleverna ger varandra ökat. Eleverna noterar även mer då någon är vänlig mot dem och kan tacka för det.

Jag hör spontana kommentarer som: "Tack du fyllde min hink!" "Nu använde du verkligen din uthållighet!".

Klassrumsklimatet har även förändrats till det positivare enligt några lärare. En lärare nämner att gruppen blivit mer öppen med hen och att de vågar berätta mer än tidigare. Några lärare nämner att det numera råder en bättre stämning i klassen och en lärare beskriver särskilt att eleverna nu självmant jobbar för att främja klassrumsklimatet.

Jag tänker att det konkreta jobbet med hinkarna i fjol har gett resultat och att barnen i år fyller varandras hinkar naturligt, hela tiden, som en del av samvaron och det vi kallar klassfreden.

Så jag skulle verkligen säga att de [styrkorna] bidrar till en bättre stämning.

5.2.6 Sammanfattning och tolkning

Resultaten för denna forskningsfråga visar på att positiv pedagogik bidragit till förändringar hos såväl lärarna, som deras elever och kollegor. Lärarna beskriver flera personliga förändringar, exempelvis större välmående och ökade krafter, vilket enligt min tolkning bidragit till att professionell utveckling varit möjlig. Den professionella utvecklingen har varit nödvändig för att en förändring hos eleverna kan ske. Enligt modellen som används vid GGS bör läraren först leva ut positiv psykologi, genom att exempelvis ta till styrkor vid utmaningar, för att sedan på ett trovärdigt sätt kunna dela med sig av sin kunskap till eleverna (Hoare m.fl., 2017, s. 62). Min tolkning är alltså att lärarnas personliga och professionella utveckling hänger samman med de positiva förändringar som skett hos eleverna.

I och med att lärarna utvecklat en positivare elevsyn och mött eleverna med en positivare attityd samt gett dem möjlighet att blomstra, har även förändringarna hos eleverna synliggjorts. I de förändringar som lärarna beskriver hos eleverna framhävs positiva känslor och positiva relationer. Resultaten visar på både emotionella och sociala förändringar hos eleverna, vilket är i enlighet med tidigare studier (Roth m.fl., 2017; Shoshani & Steinmetz, 2013; Shoshani m.fl., 2016; Suldo m.fl., 2015), och därför tolkar jag att eleverna internaliserat hinkarna och styrkorna.

Förändringarna i kollegiet härstammar, enligt min tolkning, från att fortbildningsdeltagarna delat med sig av sin kunskap om positiv pedagogik till kollegorna, vilket jag tolkar har lett till att fler än bara fortbildningsdeltagarna engagerat sig i arbetet med positiv pedagogik i skolorna. Den positiva pedagogiken har således haft möjlighet att bli en större del av skolans verksamhetskultur. För att få positiv pedagogik att genomsyra hela verksamhetskulturen krävs ändå gemensamma riktlinjer, aktivt arbete för att främja välbefinnande samt engagemang av skolans ledning (Hoare m.fl., 2017, s. 63). Skolorna har enligt min tolkning inte nått detta steg och således har inte heller verksamhetskulturen förändrats. Genom att lärarna har spridit på kunskapen om positiv pedagogik i kollegiet har ändå fler elever fått ta del av styrkor och hinkar, vilket enligt min tolkning främjat skolans atmosfär.

5.3 Utmaningar i arbetet med positiv pedagogik

I detta kapitel presenterar jag de utmaningar som lyfts fram i informanternas lärloggar. De kategorier som uppstod är *tidsbrist*, *otillräckligt stöd på arbetsplatsen*, *elevernas oförmåga att ta emot* samt *personliga utmaningar*. Kapitlet avslutar jag med en sammanfattning och tolkning av resultaten för denna forskningsfråga.

5.3.1 Tidsbrist

Den absolut mest förekommande utmaningen som beskrivs i informanternas lärloggar är tidsbrist. Orsakerna till att lärarna upplever att de inte kan använda så mycket tid de skulle önska på positiv pedagogik är varierande. En utmaning är att finna tiden för positiv pedagogik bland all annan verksamhet som sker i skolorna. Informanterna beskriver att tidsbristen beror på att de deltar i större projekt som hela skolan ska delta i, att de har flera andra arbetsuppgifter eller att de redan har mycket annat på gång i klassen, vilket innebär att tiden som kan tillägnas positiv pedagogik är mindre.

Vår skola skall också delta i ett stort projekt, så det känns som om tiden just nu inte hinner till för både projektet och positiv psykologi.

Jag har haft svårt att komma igång i min klass... Till en början kändes det som att jag hade så mycket annat ”på hälft” i klassen att jag inte ville inleda något nytt.

Tidsbristen påverkar även hur skolans personal kan fortbildas och engageras i positiv pedagogik. Några lärare beskriver att agendan på samplaneringar och möten redan är fullspäckad, så det är svårt att hitta tid för att introducera positiv pedagogik för hela personalen. Lärarna beskriver även att det är utmanande att hitta en tidpunkt då hela personalen kunde delta i en fortbildning och att skolgångsbiträden sällan har möjlighet att delta på arbetstid. En lärare beskriver situationen inför ett lärarmöte, då hen förberett sig för att introducera positiv pedagogik för kollegiet, såhär:

Men efter att rektorn presenterat dagens agenda insåg vi alla, att tiden inte skulle räcka till. Så jag fick skjuta upp allt till följande gemensamma lärarmöte.

Lärare beskriver även att tiden med eleverna inte räcker till för att arbeta med positiv pedagogik. Denna slags utsagor kommer främst fram i lärloggar som skrivits av lärare som inte har en egen klass, utan de fungerar som exempelvis timlärare, speciallärare eller ämneslärare. En lärare nämner även att hen har haft lärarstuderande på praktik i sin klass, vilket inneburit att hen haft väldigt lite tid med sin egen grupp och därför inte har haft tid att arbeta med positiv pedagogik. En lärare beskriver sin upplevelse på följande sätt:

Det är svårt att genomföra ett större projekt med styrkor då man träffar elever en till två ggr i veckan. Det vore betydligt lättare om man hade en egen klass och fler träffar i veckan. Då kunde man arbeta långsiktigt med styrkorna.

Flera informanter skriver att de önskar lägga mer tid på positiv pedagogik, men att tiden inte räcker till. En lärare beskriver sin upplevelse såhär:

En utmaning är även att det inte finns tid, eller inte verkar finnas tid för att systematiskt och genomtänkt arbeta kring detta, utan det känns mera som olika snabba punktinsatser från olika håll.

5.3.2 Otillräckligt stöd på arbetsplatsen

Bristen av stöd från kollegiet nämns av ett tiotal informanter som en utmaning som påverkat arbetet med positiv pedagogik. De flesta utsagor inom denna kategori berör kollegornas ointresse eller negativa förhållningssätt till positiv pedagogik. Kollegorna har inte reagerat på önskat sätt då informanterna velat dela med sig av sin kunskap om positiv pedagogik eller velat börja samarbeta kring positiv pedagogik.

Jag var jätteivrig att dela med mig av det jag lärt mig, men har inte fått den respons jag hoppats på och inte heller har jag haft en möjlighet att införa tankesättet i den omfattning jag hoppats på.

Hittills har jag endast talat en gång med klassföreståndaren till klassen om mina planer men då hon inte verkade intresserad har dessa planer inte framskridit.

Några lärare beskriver också utmaningen med att kollegorna av en eller annan orsak inte är mottagliga för positiv pedagogik. Ett par informanter beskriver att deras idéer eller åsikter inte tas emot på ett välkomnande sätt av kollegorna.

Jag upplever att det finns en stor del jantelag där ingen ska få sticka ut och säga att det här har jag gjort i min klass och det blev jättebra. Det är synd eftersom vi då skulle kunna ta del av varandras kunskap och material på ett mycket bättre sätt.

Några lärare beskriver även att de är ensamma i arbetet med positiv pedagogik. En del har varit de enda från sin skola som deltagit i fortbildningen i positiv pedagogik och därför har stödet blivit knapert. Andra har haft kollegor som deltagit i fortbildningen, men de har inte haft möjligheten att diskutera och samarbeta, och de har därför känt sig ensamma.

Mig skulle det ha hjälpt, om hela skolan skulle "anamma" samma tankegångar. Just nu är jag den enda i skolan som går kursen.

Mycket av mitt arbete blev påverkad av att mitt arbetspar som har varit på samma kurs med mig är inte i gruppen och vi kan inte diskutera om värderingar i vårt jobb. Jag är mer ensam med saken.

En lärare lyfter även fram utmaningar med stödet från ledningen, i detta fall skolans rektor. Läraren beskriver att hen på ett lärarmöte skulle presentera positiv pedagogik och ämnet var sist på agendan. Hen skriver om sin upplevelse på följande sätt:

Det andra som bekymrade mig var att rektorn plötsligt bara försvann och inte deltog då jag presenterade positiv psykologi. Jag upplevde detta som olyckligt och tyckte att det skulle ha varit viktigt att rektorn deltagit om inte annat så för att betona och visa att detta var något viktigt som vi alla skall arbeta för...

5.3.3 Elevernas oförmåga att ta emot

Största delen av lärarna beskriver att eleverna mottagit positiv pedagogik med iver och nyfikenhet. En handfull lärare har dock mött på utmaningar då de tagit upp exempelvis styrkor

och hinkar i klassen. Diskussionerna kan tidvis bli känsliga och personliga, och en utmaning har varit att skapa ett klimat där eleverna vågar uttala sig.

Utmaningen är att få med alla elever i diskussioner och att få alla att kanna sig trygga och bekväma. Där får jag tänka på gruppstorlekar och vem som är i vilken grupp.

Även om lärare försökt ta hänsyn till att skapa ett gott diskussionsklimat har lärare även mött på att elever förstör diskussionen för de andra. En del elever tycker övningarna är löjliga och skrattar bort dem eller har överlag svårt att förhålla sig seriöst till övningarna. En informant skriver att de elever som hen anser att allra mest skulle dra nytta av positiv pedagogik också är de som har svårare att ta emot det.

I klassen inser jag att vi har ett stort jobb framför mig tills jag får alla elever att vara helt delaktiga. Eller det första delmålet är att få en del av dem att inte förstöra diskussionerna.

Där börjar vi varje lektion med ”skicka en tanke-övningen”. Vissa gillar det, vissa elever tycker den är lite löjlig - tyvärr de som mest skulle behöva få omändrat sitt tankemönster om sig själva och andra.

Elevernas attityd till positiv pedagogik behöver ändå nödvändigtvis inte vara problemet, utan de kan också hända att eleven helt enkelt inte klarar av att modifiera sina tankemönster och se sina styrkor, trots lärarens insatser. En lärare uttrycker sin situation på följande sätt:

En av utmaningarna just nu är en elev med oerhört svag självkänsla. Jag har försökt berätta konkret om hur positiva tankar hjälper hjärnan att lära sig och vi har tidigare under läsåret också gjort övningar i ”fixed och growth mindset”. Men den här eleven verkar ha svårt att medvetet ändra sitt tankesätt och utgår alltid från sitt invanda tankemönster att hen kommer att misslyckas när en ny uppgift introduceras.

5.3.4 Personliga resurser räcker inte till

Den sista kategorin handlar om informanternas personliga resurser. En informant beskriver att arbetet med positiv pedagogik inte fortskridit enligt det hen önskat på grund av sjukskrivning. Några informanter beskriver att orken av olika orsaker inte räckt till att arbeta med positiv pedagogik som de skulle ha önskat. En informant beskriver att vardagen är stressig, och att hen därför inte kommit igång med arbetet ordentligt. En annan informant beskriver att arbetsbördan tar en stor del av orken.

Tyvärr finns det en massa annat som tröttar ut mig nästan totalt... Alla de där "måstena" utanför undervisningen tar verkligen mycket energi: Möten, rapporter och uppföljningar, uppdrag, fortbildning (att sätta sig in i saker och ting), nytt att lära sig (det digitala kravet känns väldigt påfrestande för mig personligen) ... Det finns hur mycket som helst!

Klassituationen har även påverkat hur väl läraren kunnat engagera sig i positiv pedagogik. Även här har krafterna och de personliga resurserna gått till annat. En lärare beskriver sin situation, lite efter terminsstart, såhär:

Hösten har bjudit på stora utmaningar i klassen och mina krafter har gått till att få vardagen att fungera.

En annan lärare beskriver att arbetet inte framskridit väldigt mycket eftersom hen inte riktigt vågat gå vidare med positiv pedagogik. Läraren hade visserligen inlett arbetet med positiv pedagogik vid det här laget.

... jag upplevde att jag kanske hade fegat ur med mina elever och att de inte kommer att förstå, så efter detta kurstillfälle har jag bestämt för att jobba mera i klassen.

5.3.5 Sammanfattning och tolkning

Utmaningarna som lärarna mött i arbetet med positiv pedagogik gäller tidsbrist, att lärarna inte fått tillräckligt stöd på arbetsplatsen, att deras personliga resurser inte räckt till och att de haft utmaningar med elever som inte är mottagliga. Utgående från informanternas utsagor och de olika kategorierna tolkar jag även lärarnas arbetsbörda vara en bidragande faktor till de utmaningar som informanterna upplevt. Jag baserar min tolkning på lärarnas beskrivningar om att tidsbristen beror på att positiv pedagogik tidvis konkurrerar med skolans övriga verksamhet samt på utsagor gällande arbetsbördans betydelse för de personliga resurserna. Jag tolkar även att de utmaningar som informanterna lyfter fram har ett samband med varandra. Tolkningen baserar jag på att i flera fall har en och samma informant uttryckt flera utmaningar, vilka tillhör olika kategorier av utmaningar.

Lärarna i denna studie lyfter fram betydelsen av kollegiets och ledningens förhållningssätt till positiv pedagogik. Informanterna uttrycker otillräckligt stöd i huvudsak från kollegorna och endast i enstaka fall från ledningen. Ur de informanternas utsagor som uttryckt utmaningar med att de inte får tillräckligt stöd på arbetsplatsen, speglas, enligt min tolkning, en viss ensamhet, och i längden även uppgivenhet då de inte lyckats engagera kollegorna eller ledningen på önskat

sätt. Att rektorns roll inte tas upp av flera informanter är intressant, med tanke på att rektorn ändå har helhetsansvaret för verksamheten i skolan och hur positiv pedagogik möjligtvis integreras i verksamheten. Kollegiets betydelse diskuterar jag mer omfattande i kapitel 6.2.2.

Informanterna i denna studie har, enligt min tolkning, haft en stor vilja och ambition att implementera positiv pedagogik på en väldigt omfattande nivå, och denna önskan framkommer även i en del informanters utsagor. Lärarna har inte beskrivit att de skulle ha upplevt några yttre krav som skulle överstiga deras personliga resurser, vilket Institute of Positive Education (2019, s. 26) nämner som en möjlig utmaning i arbetet med positiv pedagogik, men jag tolkar att lärarna haft en del krav på sig själva. Om lärarna har sin egen standard för arbetet med positiv pedagogik, men omständigheterna på arbetsplatsen gör att läraren inte kan förverkliga sitt arbete på önskat sätt, skapas en inre konflikt, vilket enligt min tolkning bidrar till lärarnas upplevda utmaningar.

Majoriteten av lärarna har ändå inte lyft fram utmaningar med arbetet i sina lärloggar. Detta utesluter dock inte att även de skulle ha upplevt utmaningar, de har sannolikt gjort det, men deras lärloggar avspeglar endast de positiva aspekterna ur arbetet med positiv pedagogik. Alla informanter som uttryckt olika utmaningar har ändå framgångsrikt arbetat med positiv pedagogik på något sätt, vilket enligt min tolkning tyder på att utmaningarna inte är ett hinder, men nog ett hot mot lärarnas långsiktiga engagemang för positiv pedagogik

6 Diskussion

Detta kapitel inleder jag med att diskutera studiens metod, med fokus på datainsamling och analysens tillförlitlighet och trovärdighet. Därefter diskuterar jag studiens resultat utgående från två huvudperspektiv. Jag reflekterar sedan över hur min förståelse om fenomenet utvidgats under avhandlingsprocessen. Jag avslutar kapitlet med att presentera studiens slutsatser samt med att ge förslag på fortsatt forskning.

6.1 Metoddiskussion

Denna studies syfte har varit att undersöka lärares upplevelser av arbetet med positiv pedagogik under fortbildningen *Styrka, Glädje och Medkänsla*. I studien har jag strävat efter att fördjupa förståelsen för ett fenomen, och därmed har ett kvalitativt tillvägagångssätt varit motiverat (jfr Näsman, 2015, s. 20). För studien valde jag en hermeneutisk forskningsansats, som lämpar sig då man vill studera upplevelser av ett fenomen (jfr Westlund, 2009, s. 62). Visserligen kunde andra forskningsansatser också lämpa sig för syftet i denna studie, men det som skiljer sig i den hermeneutiska ansatsen är tolkningen, och att systematiskt ifrågasätta och pröva den (Sjöström, 1994, s. 88). Med tanke på materialet i denna studie har en nödvändig del av analysen varit tolkning och därför anser jag att valet av en hermeneutisk ansats varit befogat. I följande kapitel diskuterar jag närmare datainsamlingen samt analysens trovärdighet och tillförlitlighet.

6.1.1 Datainsamling

Materialet för denna studie har utgjorts av fortbildningsdeltagarnas lärloggar. Materialvalet kan motiveras med två argument. För det första har jag valt en hermeneutisk forskningsansats, där materialet oftast utgörs av olika slags texter (Näsman, 2015, s. 26), och därför anser jag lärloggar vara ett motiverat val. För det andra bör informanterna i en hermeneutisk studie ha utrymme att uttrycka sig tillräckligt fritt (Westlund, 2009, s. 73), vilket lärloggarna gett möjlighet till. Informanterna har under sin skrivprocess haft stödfrågor till förfogande, men dessa har inte varit obligatoriska att besvara. Lärloggarna har varit av varierande formulering och omfattning. En del informanter har formulerat sig helt fritt medan andra har tagit stöd av frågorna. I viss mån antar jag att frågorna styrt deltagarnas skrivprocess, men jag anser ändå att informanterna haft tillräckligt med frihet för att uttrycka sig.

Ytterligare en fördel med att använda fortbildningsdeltagarnas lärloggar som material är att de i vilket fall som helst skulle ha skrivits som ett komplement till fortbildningen. Därmed fanns ett färdigt material som kunde utnyttjas utan att lärarna belastades extra, till exempel med förfrågan om intervju. Fördelen med lärloggarna är även att lärarna under en längre tid registrerat sina upplevelser i lärloggen, och därmed inkluderas upplevelser både från början och slutet av fortbildningen. Visserligen har en del informanter endast skrivit i sin lärlogg under vårterminen, men flera har ändå regelbundet under fortbildningen gjort inlägg i sin lärlogg.

Det finns ändå en del begränsningar med lärlogg som datainsamlingsmetod. En utmaning är bristen på möjlighet att ställa följdfrågor, vilket skulle ha varit möjligt i exempelvis en intervju. Intervjun kunde ha gett en helhetsmässigare bild av några fortbildningsdeltagares upplevelser, men lärloggarna gav en bredare överblick om fenomenet. I och med att forskningen om lärarupplevelser av positiv pedagogik är väldigt begränsad, och fenomenet relativt okänt, anser jag att användningen av dessa 72 lärloggar bidragit till att fördjupa förståelsen om fenomenet, och därmed är antalet informanter motiverat. I kvalitativa studier är det dessutom sällan relevant hur många informanterna är, utan det mest centrala är att de har förståelse och kunskap om det som studeras (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98), vilket fortbildningsdeltagarna haft då de alla deltagit i samma fortbildning. Visserligen kunde sådana informanter som av någon orsak inte deltagit på alla fortbildningstillfällena ha exkluderats, men jag anser inte att detta skulle ha varit motiverat med tanke på denna studies syfte och frågeställningar. De upplevelser som varit relevanta för denna studie har ändå i huvudsak upplevts mellan fortbildningstillfällena, inte under dem, även om informantens kunskaper naturligtvis påverkats något av frånvaro.

6.1.2 Analysens tillförlitlighet och trovärdighet

Materialet i denna studie har alltså bestått av 72 lärloggar, vilket innebär att jag haft ett material på hundratals sidor text. För att hantera och analysera materialet gjorde jag en kvalitativ innehållsanalys, där målet var att först reducera mängden material till en mer hanterbar mängd (jfr Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Jag anser därför att en kvalitativ innehållsanalys varit ett motiverat val. Genomgången av textmängden under innehållsanalysen har ändå varit en utmaning. Textmängden har varit stor och största delen av texten har inte varit relevant med tanke på syftet för denna studie. En del fortbildningsdeltagare har använt sin lärlogg som anteckningsunderlag för fortbildningstillfällena, vilket ökat textmängden, och även fortbildarna har kommenterat deltagarnas lärloggar. I och med att jag läst så många sidor text är det möjligt

att jag inte märkt någon utsaga som skulle besvara en av forskningsfrågorna. Jag har ändå läst materialet systematiskt, och flera gånger, och på så sätt minskat risken för att relevanta utsagor missats eller att valet baserats på förförståelsen. Detta stärker studiens tillförlitlighet och trovärdighet (jfr Sjöström, 1994, s. 81).

I denna studie har jag utgått från en hermeneutisk forskningsansats, vilket innebär att tolkningsarbetet är av betydelse med tanke på studiens tillförlitlighet och trovärdighet. Jag har i ett tidigt skede i avhandlingen redogjort för min förförståelse, för att läsaren ska kunna se på vilket sätt den påverkat studiens olika skeden. På så sätt har jag strävat till att öka studiens transparens och resultatens trovärdighet. Under själva tolkningsarbetet har jag strävat efter att motivera min tolkning i ljuset av kontexten och på så sätt stärka tolkningens trovärdighet (jfr. Westlund, 2009, s. 69). Nyström (2015, s. 44) säger att tolkningen kan se väldigt olika ut beroende på forskaren som gjort tolkningen, men forskaren har ändå ansvaret över sin tolkning. I tolkningsprocessen har jag pendlat aktivt mellan del och helhet, i den så kallade hermeneutiska spiralen som är en central del av en hermeneutisk analysprocess (jfr. Sjöström, 1994, s. 82), för att göra en så korrekt tolkning som möjligt. Det är inte uteslutet att jag gjort feltolkningar, men med tanke på att jag granskat kontexten för utsagan och omprövat min tolkning i ljuset av den, anser jag mina tolkningar vara motiverade och trovärdiga.

I kvalitativa studier ställer man sig oftast relativt försiktigt till generalisering av resultaten. Dels beror detta på att informanterna ofta är få till antalet, dels representerar informanterna ofta ett urval som forskaren gjort. Dessutom är sociala fenomen ofta väldigt kontextbundna. (Thornberg & Fejes, 2015, s. 270–271.) Denna studies material har utgjorts av 72 lärloggar, vilket är ett förhållandevis stort antal för en kvalitativ studie. Informanterna har en jämn geografisk spridning och innefattar lärare från både hög- och lågstadiet. I de allra flesta kategorier har flera informanter beskrivit liknande upplevelser, även om nyanserna eller perspektivet kunnat variera. Dessa faktorer bidrar till att jag anser att resultaten med viss försiktighet kan generaliseras.

Studiens tillförlitlighet och trovärdighet påverkas också av hur forskaren tagit hänsyn till god vetenskaplig praxis (Forskningsetiska delegationen, 2012, s. 18). Informanterna i denna studie har gett samtycke till sitt deltagande i studien och deltagande har varit frivilligt. Allt material har bevarats så att endast jag kan komma åt det och materialet kommer att förstöras så fort avhandlingen är godkänd. Informanterna har garanterats anonymitet och detta har jag främjat

genom att redigera identifierande begrepp. Jag anser därmed att studien utförts enligt god vetenskaplig praxis, vilket stärker studiens tillförlitlighet och trovärdighet.

6.2 Resultatdiskussion

I huvudsak har lärarna i denna studie upplevt arbetet med positiv pedagogik som givande och positivt, även om en del av lärarna även beskrivit utmaningar. Då man ser på resultaten kan man urskilja att informanternas upplevelser, både gällande de ändamål de haft nytta av positiv pedagogik för och de förändringar som de observerat, främst på olika sätt tangerar positiva känslor och positiva relationer, två av välbefinnandeelementen i PERMA-teorin. I resultaten lyfts även glimtar av engagemang och mening fram, särskilt i lärarnas beskrivningar om hur de arbetat ihärdigt för något ändamål och sett resultat hos eleverna. Även de utmaningar som lärarna beskriver berör till stor del relationer och känslor, men i detta fall brister i dessa. Att positiva känslor och positiva relationer framträder i resultaten är inte förvånande med tanke på att fortbildningens innehåll främst fokuserat på positiva känslor och positiva relationer. I följande två kapitel diskuterar jag studiens resultat mer ingående.

6.2.1 Positiv pedagogik stöder personlig och professionell utveckling

I enlighet med tidigare forskning (se Institute of Positive Education, 2019, s. 26–27) har lärarna även i denna studie beskrivit att positiv pedagogik haft en gynnsam inverkan på dem, både personligen och professionellt. Flera informanter beskriver att positiv pedagogik bidragit till en ökning av någon välbefinnandeaspekt, exempelvis ökade krafter eller en positivare syn. I en tidigare studie har man kunnat konstatera att lärare som arbetar med positiv pedagogik generellt mår bättre i jämförelse med andra lärare (Institute of Positive Education, 2019, s. 27). I denna studie fanns ingen kontrollgrupp att jämföra med, men informanternas utsagor om personliga förändringar tyder ändå på att arbetet med positiv pedagogik bidragit till ett ökat välbefinnande hos dem. Ett ökat välbefinnande, som exempelvis bidragit till ökade krafter hos informanten, har i sin tur stött en professionell utveckling.

Lärarna beskriver att de haft nytta av positiv pedagogik för flera olika ändamål, vilket tyder på att de kunnat åta sig de nya arbetssätten som introducerats under fortbildningen. Också i Isopahkalas (2019, s. 84) studie uttrycker lärarna att de fått nya perspektiv på sitt arbete. Lärarna beskriver att positiv pedagogik bidragit till en professionell utveckling, men det handlar om

mer än att endast integrera nya arbetssätt. Hoare m.fl. (2017, s. 63) beskriver positiv pedagogik som en undervisningsfilosofi, som de integrerat i skolans verksamhetskultur. Positiv pedagogik kan således även sägas handla om en fostringssyn, och i denna studie har förändringen i lärarnas fostringssyn främst gjort sig synlig genom förändringar i lärarnas elevsyn. Lärarna verkar ha fått en större förståelse för eleverna, särskilt för elever i svårigheter. Förändringar i elevsyn framkommer även i en tidigare studie (Vuorinen m.fl., 2019, s. 51) och informanterna i samma studie beskriver även en förändring i deras sätt att undervisa.

Som i Vuorinens m.fl. (2019, s. 51) studie har förändringarna i elevsynen även påverkat hur lärarna bemöter eleverna. Lärarna beskriver förändringar i sitt sätt att kommunicera och ge respons till eleverna, exempelvis genom att berömma elevens ansträngning och visa på att även om eleven inte klarar av uppgiften just nu, kan hen klara av den i framtiden. Detta tyder på att lärarna har fått en ökad medvetenhet om betydelsen av att stöda eleverna att nå ett dynamiskt mindset, vilket enligt Dweck m.fl. (2015, s. 5) i sin tur stöder eleverna att kunna åta sig utmaningar på ett bättre sätt.

Lärarnas professionella utveckling, och de förändringar som skett i att bemöta eleverna, reflekteras även i att det skett förändringar hos eleverna. En del lärare beskriver situationer där de haft svårt att nå fram till en del elever, men dessa är ändå enstaka beskrivningar och min tolkning är att lärarna ändå gjort ett framgångsrikt arbete med positiv pedagogik i klassrummet och lyckats nå eleverna. Detta stöds av att de flesta informanter som beskrivit utmaningar gällande elevernas mottaglighet även beskrivit förändringar hos eleverna. Lärarna beskriver att de observerat både emotionella förändringar och förändringar i social interaktion mellan eleverna. Bland de emotionella förändringarna hos eleverna reflekteras förändringar mot ett mer dynamiskt mindset, vilket tyder på att lärarnas nya strategier varit fungerande. Förändringarna gällande social interaktion hos eleverna kan tänkas ha i sin grund i att lärarna strävat efter och lyckats i att öka positiva känslor hos eleverna. Enligt Fredricksons (2013, s. 15) *broaden-and-build* teori stöder positiva känslor oss att utvidga våra tankesätt och bygga våra personliga resurser, även de sociala resurserna. I och med att förändringarna hos eleverna i huvudsak observerats av lärarna är det inte möjligt att dra direkta paralleller med tidigare forskning om inverkan på elever, men de förändringar hos elever, som lärarna har exemplifierat i sina utsagor, är i enlighet med tidigare studier som haft fokus på elever (se bl.a. Institute of positive education, 2019; Roth m.fl., 2017; Shoshani m.fl., 2016; Suldo m.fl., 2015; Laakso m.fl., 2020).

För att sammanfatta har lärarna, trots utmaningarna, upplevt ett ökat välbefinnande och fått mera krafter. Genom att ha inlett arbetet med positiv pedagogik, och intagit den fostringssyn och undervisningsfilosofi detta innebär, har lärarna upplevt förändringar i sin elevsyn, vilket syns i förändringarna gällande elevbemötande, respons och kommunikation. Resultatet av den professionella utvecklingen visar sig bland annat i de förändringar som skett hos eleverna. Att lärarna börjat arbeta med positiv pedagogik kan därför sägas ha stött deras personliga och professionella utveckling.

6.2.2 Stödet på arbetsplatsen av avgörande betydelse

En väldigt central aspekt som lyfts fram i informanternas utsagor är betydelsen av stödet på arbetsplatsen. En del informanter beskriver en förbättrad kollegialitet, som har synliggjorts genom att kollegiet blivit mer öppet och delar med sig av sina tankar mera. Detta har bidragit till att fler lärare på arbetsplatsen, än de som deltagit i fortbildningen, börjat arbeta med positiv pedagogik. I arbetet med positiv pedagogik har lärarna därmed haft stöd av varandra.

Positiva förändringar i kollegiet beskrivs av ungefär tio informanter, men lika många informanter har beskrivit utmaningar med otillräckligt stöd på arbetsplatsen. Informanterna har uttryckt att det varit utmanande att nå fram till sina kollegor eller att kollegorna förhållit sig negativt till positiv pedagogik, vilket hos informanterna orsakat frustration och uppgivenhet. Kollegiets negativa förhållningssätt har även lyfts fram i tidigare studier. I Isopahkalas (2019, s. 86) studie uttryckte några lärare att de till sist slutat prata om positiv pedagogik med kollegorna på grund av kollegornas motstånd eller misstänksamhet mot positiv pedagogik. I denna studie har inte informanterna uttryckt liknande, men Isopahkalas resultat påvisar de långsiktiga följderna av kollegiets negativa förhållningssätt till positiv pedagogik och vikten av att hela skolan tillsammans skulle engagera sig i positiv pedagogik. Särskilt med tanke på att en del lärare upplever utmaningar med att få de personliga resurserna att räcka till vore det enligt min tolkning viktigt att de skulle ha stöd av varandra i kollegiet.

Endast enstaka informanter lyfte fram rektorns roll eller förhållningssätt i sina utsagor, vilket i sig är intressant med tanke på att utmaningar gällande ledningens engagemang och dess inverkan på lärarnas arbete med positiv pedagogik kommit fram i tidigare studier (Isopahkala, 2019, s. 81–82; Institute of Positive Education, 2019; s. 26). Ledningen har en central roll i att engagera hela skolans personal i positiv pedagogik, men det kräver konsekvent engagemang. Ingen av informanterna i denna studie har uttryckt att rektorn skulle ha förhållit sig negativt till

positiv pedagogik, men i några informanternas utsagor reflekteras en önskan om att rektorn mer skulle engagera sig för positiv pedagogik.

För att kunna engagera hela kollegiet krävs till att börja med fortbildning i positiv pedagogik. Detta är även det första steget i GGS modell (Hoare, m.fl., 2017, s. 61). En utmaning i detta är tidsbristen och den övriga arbetsmängden lärarna redan har. I resultaten gällande tidsbrist framkommer att andra saker ofta måste prioriteras före positiv pedagogik, exempelvis vid lärarmöten. Ledningen har en viktig roll i att se till att personalen har möjlighet till fortbildning i positiv pedagogik om man vill att positiv pedagogik ska bli en del av skolans verksamhetskultur. Vikten av detta framhävs även i GGS modellen (Hoare m.fl., 2017, s. 64) och även i Isopahkalas (2019, s. 81–82) studie lyfter lärarna fram betydelsen av rektorns pedagogiska ledarskap. Även om ledningen förhåller sig positivt till positiv pedagogik är det när intill omöjligt att få positiv pedagogik att bli en del av verksamhetskulturen, ifall de inte avsätts tid för fortbildning och diskussion om positiv pedagogik i kollegiet.

6.3 En utvidgad förståelse

I och med att jag i denna studie använt mig av en hermeneutisk forskningsansats är den utvidgade förståelse jag fått om fenomenet under avhandlingsprocessen av betydelse. Jag beskriver därför härnäst på vilket sätt min förståelse om positiv pedagogik, som en del av lärararbetet, har förändrats och fördjupats. Under processens gång har min förståelse om fenomenet formats genom att jag fått ta del av informanternas beskrivningar om deras upplevelser om positiv pedagogik. De uppfattningar jag hade om positiv pedagogik innan analysarbetet påbörjades har inte förändrats, men däremot har min förståelse utvidgats och fördjupats på flera sätt.

Lärarnas upplevelser gällande tidsbrist förvånade mig inte och jag hade förväntat mig att denna aspekt skulle lyftas fram i lärloggarna. Däremot förvånade informanternas beskrivningar om att kollegor förhållit sig negativt till positiv pedagogik mig, vilket fick mig att inse hur viktig kollegiets roll är för den enskilda lärarens engagemang. Under processen reflekterade jag över vilka orsakerna till kollegiets negativa förhållningssätt är och hur detta kunde åtgärdas. Jag läste igenom artikeln om GGS modell för att implementera positiv pedagogik i hela skolan och insåg hur central ledningens hållning är. För att få positiv pedagogik att bli en del av verksamhetskulturen räcker det inte med att endast en lärare är engagerad, utan alla i skolan måste inkluderas i arbetet. Denna insikt utvidgade även min förståelse för de olika delarnas

betydelse i GGS modell samt förståelsen för hur man måste ta hänsyn till varje element för att helheten ska fungera (se Hoare m.fl., 2017, s. 64).

Min förförståelse om positiv pedagogik var att det kunde vara ett användbart arbetssätt för att främja välbefinnande hos såväl lärare som elever. Min förståelse har ändå utvecklats genom att jag förstått sambandet mellan dessa två och betydelsen av det personliga välbefinnandet för att nå professionell utveckling. Jag har även fått en större förståelse för och insikt i hur positiv pedagogik kan implementeras i praktiken. Min uppfattning om hur positiv pedagogik kan användas för olika ändamål har därmed fördjupats och jag har insett att positiv pedagogik mer handlar om en undervisningsfilosofi, än endast vissa arbetssätt eller åtgärder.

6.4 Slutsatser och förslag på fortsatt forskning

Resultaten i denna studie visar på att positiv pedagogik bidragit till både personlig och professionell utveckling hos lärarna samt att arbetet med positiv pedagogik har burit frukt. Förändringarna lärarna beskriver hänger samman med de ändamål för vilka lärarna utnyttjat positiv pedagogik. Positiv pedagogik har fungerat som ett stöd för lärarna i arbetet för att främja elevernas välbefinnande, utan att glömma de färdigheter som traditionellt lärs ut i skolorna. Lärarna har till största del anammat sig positiv pedagogik på ett helhetsmässigt sätt, vilket även förespråkas av de som varit med och utvecklat modellen som används i Geelong Grammar School (Hoare m.fl. (2017, s. 64). Ur resultaten kan man urskilja att komponenterna: *Learn it*, *Live it* och *Teach it* från GGS modellen, redan reflekteras i lärarnas arbete, men en av komponenterna fattas i så gott som alla fall. Med tanke på att positiv pedagogik för hela skolan är mer effektivt för att främja elevernas välbefinnande, än om det endast skulle implementeras i en årskurs eller en klass (Institute of Positive Education, 2019, s. 15), skulle det vara centralt att sträva till att inkorporera positiv pedagogik till en del av skolans verksamhetskultur och undervisningsfilosofi. För att även få inkluderat den sista komponenten i GGS modellen, *Embed it*, är det avgörande att hela kollegiet och skolans ledning fortbildas och engageras i arbetet. Detta kräver tid, vilja, resurser och engagemang, men endast på så sätt går det att få positiv pedagogik att bli en del av verksamhetskulturen.

Denna studies syfte har varit att undersöka lärares upplevelser av arbetet med positiv pedagogik under en period då de deltagit i en fortbildning i ämnet. Under fortbildningen har lärarna regelbundet träffat varandra och därmed haft en del stöd av varandra. En del deltagare har haft kollegor som deltagit i fortbildningen och en del har även hållit kontakten till andra

fortbildningsdeltagare via nätet mellan fortbildningstillfällena. Under fortbildningen har de haft möjlighet till diskussion och reflektion om arbetet, med kollegor i liknande situation. Efter fortbildningens slut finns inte likadan regelbundenhet i stödet mera kvar, även om det finns möjlighet till att hålla kontakt via en sluten Facebook-grupp, och det är nu upp till lärarna att upprätthålla arbetet med positiv pedagogik. Enligt mig vore det därför viktigt att studera de långsiktiga resultaten av fortbildningen. Särskilt viktigt skulle det vara att studera de faktorer som påverkat fortsatt arbete med positiv pedagogik, kontra de faktorer som bidragit till att engagemanget möjligtvis inte upprätthållits, för att i framtiden kunna erbjuda lämpligt stöd och vid behov fortsatt fortbildning i positiv pedagogik för lärarna.

Litteraturförteckning

- American Psychology Association. [u.å.]. Positive psychology. I APA dictionary of psychology. Hämtad den 3 mars 2020, från <https://dictionary.apa.org/positive-psychology>
- Bastounis, A., Callaghan, P., Banerjee, A., & Michail, M. (2016). The effectiveness of the Penn Resiliency Programme (PRP) and its adapted versions in reducing depression and anxiety and improving explanatory style: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 52, 37–48.
- Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Batterham, P., & Hadzi-Pavlovic, D. (2016). A randomized controlled trial of strong minds: A school-based mental health program combining acceptance and commitment therapy and positive psychology. *Journal of School Psychology*, 57, 41–52.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2009). Flow theory and Research. I C. Snyder, & S. Lopez, *Oxford Handbook of Positive Psychology* (s. 195–206). New York: Oxford University Press.
- Dweck, C., Walton, G., & Cohen, G. (2015). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Bill & Melinda Gates Foundation. Hämtad den 6 maj 2020, från <https://ed.stanford.edu/sites/default/files/manual/dweck-walton-cohen-2014.pdf>
- Egidius, H. [u.å.a]. Positiv psykologi. I Psykologilexikon. Hämtad den 4 mars 2020, från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=positiv%20psykologi>
- Egidius, H. [u.å.b]. Resiliens. I Psykologilexikon. Hämtad den 6 maj 2020, från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=resiliens>
- Egidius, H. [u.å.c]. Lärlogg. I Psykologilexikon. Hämtad den 4 mars 2020, från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=lärlogg>
- Forskningsetiska Delegationen. (2012). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland*. Helsingfors: TENK.
- Fredrickson, B. (2013). Chapter One - Positive Emotions Broaden and Build. I P. Devine, & A. Plant, *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 47, s. 1–53). Academic Press.
- Haravuori, H., Muinonen, E., & Marttunen, M. (2016). *Mielenterveys ja päihdetyön menetelmät opiskeluterveydenhuollossa – Opas arviointiin, hoitoon ja käytäntöihin*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Ohjaus.
- Hoare, E., Bott, D., & Robinson, J. (2017). Learn it, Live it, Teach it, Embed it: Implementing a whole school approach to foster positive mental health and well being through Positive Education. *Journal of Wellbeing*, 7(3), 56–71.
- Isopahkala, H. (2019). *"Mä oon päässy jotenki hirveen lähelle tällä toimintatavalla" - Opettajien kokemuksia positiivisen pedagogiikan menetelmien käytöstä alakoulussa*. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Luokanopettajan aikuiskoulutus, Jyväskylän Yliopisto, Kokkola.

- Jakobsson, P., Fagerlund, Å., Laakso, M., & Eriksson, J. (2020). The Relationship Between Maternal Resources and Child Well-being. *Journal of Child and Family Studies*. (Submitted).
- Karlsson, C. (2018). *"Det känns bra att göra en annan människa glad": Kvalitativ analys av Folkhälsans utvärdering av forskningsprojektet Styrka, Glädje och Medkänsla*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.
- Kwok, S., Gu, M., & Tong Kai Kit, K. (2016). Positive Psychology Intervention to Alleviate Child Depression and Increase Life Satisfaction: A Randomized Clinical Trial. *Research on Social Work Practice*, 26(4), 350–361.
- Laakso, M., Fagerlund, Å., Pesonen, A.-K., Lahti-Nuuttila, P., Figueiredo, R., Karlsson, C., & Eriksson, J. (2020). Strength, Happiness and Compassion: The efficacy of an extensive positive education program on adolescents' positive and negative affect. *International Journal of Applied Positive Psychology*. (Submitted).
- Lag om elev- och studerandevård. 1287/2013. Hämtad den 10 januari 2020, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Näsman, Y. (2015). Den hermeneutiska forskningsprocessen. I L. Nyström, C. Koskinen, & Y. Näsman, *Hermeneutisk forskningspraxis* (s. 19–35). Vasa: Åbo Akademi.
- Näsman, Y., & Nyholm, L. (2015). Kvalitetsgranskning av hermeneutiska studier. I L. Nyström, C. Koskinen, & Y. Näsman, *Hermeneutisk forskningspraxis* (s. 137–146). Vasa: Åbo Akademi.
- Ojanen, M. (2007). *Positiivinen psykologia*. Helsingfors: Edita.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2006). Entäpä jos...? Ideoiden abduktiivinen kehittäminen tutkimusprosessin olennaisena osana. I K. Rolin, M.-L. Kakkuri-Knuuttila, & E. Henttonen, *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia* (s. 268–284). Helsingfors: Gaudeamus Kirja Oy.
- Pentti, S., Fagerlund, Å., & Nyström, P. (2019). Flourishing Families: Effects of a Positive Psychology Intervention on Parental Flow, Engagement, Meaning and Hope. *International Journal of Wellbeing*, 9(4), 79–96.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Rath, T., & Clifton, D. O. (2004). *How full is your bucket?* New York: Gallup Press.
- Roth, R., Suldo, S., & Ferron, J. (2017). Improving Middle School Students' Subjective Well-Being: Efficacy of a Multicomponent Positive Psychology Intervention Targeting Small Groups of Youth. *School Psychology Review*, 46(1), 21–41.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. (2019). Positive Psychology: A Personal History. *Annual Review of Clinical Psychology*, 15, 1–23.

- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 293–311.
- Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1289–1311.
- Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement and achievement. *Journal of School Psychology*, 57, 73–92.
- Sjöström, U. (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. I B. Starrin, & P.-G. Svensson, *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 73–90). Lund: Studentlitteratur.
- Suldo, S., Hearon, B., Bander, B., McCullough, M., Garofano, J., Roth, R., & Yin Tan, S. (2015). Increasing Elementary School Students' Subjective Well-Being Through a Classwide Positive Psychology Intervention: Results of a Pilot Study. *Contemporary School Psychology*, 19, 300–311.
- Söderlund, J. (2019). *"Jag har känt mig lite, så där, modigare": En kvalitativ interventionsstudie i positiv psykologi*. Opublicerad avhandling för pedagogie magisterexamen. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi, Vasa.
- The Institute of Positive Education, Geelong Grammar School. (2019). *Research Discoveries at Geelong Grammar School: Our contributions and discoveries to date*. Geelong: Geelong Grammar School.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Tammi.
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strenght intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Education Needs*, 19(1), 45–57.
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I A. Fejes, & R. Thornberg, *Handbok i kvalitativ analys* (s. 62–80). Stockholm: Liber.
- Östman-Myllyoja, L., & Nyström, L. (2015). Innehållsanalys som moment i en tolkningsmodell. I L. Nyström, C. Koskinen, & Y. Näsman, *Hermeneutisk forskningspraxis* (s. 101–109). Vasa: Åbo Akademi.

Bilaga 1: Samtyckesblankett

Bästa fortbildningsdeltagare!

Jag är speciallärarstuderande vid Åbo Akademi och har fått möjligheten att skriva min pro gradu- avhandling inom ett forskningsprojekt vid Folkhälsan kallat *Styrka, glädje och medkänsla*. Projektet leds av Åse Fagerlund. Tanken är att undersöka hur fortbildningen i positiv psykologi påverkar deltagarnas arbete och elever. Vidare studeras möjliga skillnader mellan olika lärargrupperns upplevelser. Studien är en kvalitativ undersökning där deltagares lärdagböcker analyseras. Vid behov kompletteras dessa med intervjuer med deltagare.

Deltagandet är frivilligt och du kan när som helst under fortbildningens gång meddela om att du inte längre vill att din lärdagbok används i undersökningssyfte. Detta påverkar inte ditt deltagande i fortbildningen. Lärdagböckerna hanteras konfidentiellt och texter som används i studien avidentifieras så att respondenten inte kan kännas igen. För att kunna relatera forskningen till den fortbildning som lärarna deltagit i önskar jag kunna observera några av fortbildningsdagarna. Observationerna används dock inte som datamaterial. Ifall du har några frågor angående undersökningen eller ditt deltagande i undersökningen kan du kontakta mig eller någon av mina handledare.

Ditte Sandholm

Jag ger mitt samtycke till att min lärdagbok får användas för ovan nämnd undersökning samt att fortbildningsanordnaren får ge ut information om vilken lärargrupp jag tillhör och hur länge jag varit verksam som lärare.

Ringa in

JA

NEJ

Ringade du in Ja ovan, svara även på följande.

Jag kan tänka mig att ställa upp på en intervju som ett komplement till min lärdagbok.

Ringa in

JA

NEJ

Datum: _____

Ort: _____

Underskrift

Namnförtydligande

Studerande
Ditte Sandholm
dsandhol@abo.fi
(telefonnummer)

Handledare
Kristina Ström
Professor i specialpedagogik
kstrom@abo.fi

Handledare
Camilla Björk-Åman
Universitetslärare
cbjork@abo.fi

Bilaga 2: Frågor till lärlogg

Frågor för att skriva lärlogg under fortbildningen

Vad planerar du att göra i verksamheten?

Vad gjorde du i verksamheten? Reflektioner kring jobbet med [tema t.ex. styrkor] i skolan?

Vad upplever du förändrats i och med att du jobbar med positiv psykologi, för dig själv – för dig i ditt arbete – för dina elever?

Vilken nytta har du/ har du haft av att lära dig om [tema, t.ex. styrkor]?

Frågor för avslutande reflektion:

Har kursen påverkat dig och ditt välmående och på vilket sätt?

Har kursen påverkat dig och ditt kollegium och på vilket sätt?

Har kursen påverkat välmåendet bland dina elever och på vilket sätt?